

**”Tää nyt ei menny ihan niinku Strömsössä”  
- kun tilapäisestä tulee uusi normaali**

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus opettajien  
työskentelystä väistöolosuhteissa

Liisa Koponen ja Pauliina Lehtinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
kevät 2019

## TIIVISTELMÄ

**Koponen, Liisa ja Lehtinen, Pauliina 2019. "Tää nyt ei menny ihan niinku Strömsössä" - kun tilapäisestä tulee uusi normaali. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus opettajien työskentelystä väistöolosuhteissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 92 sivua.**

Opetus väistöolosuhteissa ovat yhä suurempi ongelma sisäilmaongelmien yleistyessä. Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien kokemuksia väistöolosuhteissa työskentelystä ja heidän arjestaan väistötiloissa. Tutkimuksen tarkoituksena on nostaa esiin väistötilojen problematiikka ja se mitä todellisuudessa väistötiloissa opettaminen vaatii opettajien näkökulmasta.

Tutkimus on toteutettu fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaan ja tutkimuksessa on pyritty löytämään eri merkitysrakenteet opettajien kokemuksista. Aineisto on kerätty toukokuussa 2018 haastatellen yhdeksää opettajaa käyttäen avointa yksilöhaastattelua.

Tutkimustulokset osoittavat, että muutto väistöolosuhteisiin on yleensä nopea ja suunnittelematon tapahtumaketju. Tämä aiheuttaa koulun arkeen haasteita ja kuormittaa opettajaa lisätyömäärällä ja epätietoisuudella tulevasta. Väistötilojen tarjonta on kirjavaa. Ongelmia tuovat tilojen puutteet ja käyttötarkoituksen sopimattomuus opetustyölle. Opettajat kokevat puutteellisissa tiloissa, puutteellisin materiaalein perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsemisen haasteelliseksi ja työn kuormittavaksi, mikä alentaa opettajien hyvinvointia.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ilmiön yleistyessä on kiinnitettävä huomiota ennakointiin ja väistötilojen organisointiin. Väistötilojen tarkoituksenmukaisuus, avoin tiedottaminen ja nopeat päätökset tulevaisuudesta tukevat opettajien hyvinvointia väistötiloissa.

Asiasanat: väistöolosuhteet, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, opetussuunnitelma, opettajien hyvinvointi

TIIVISTELMÄ  
SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMA OHJAAVANA ASIAKIRJANA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Oikeus turvalliseen ympäristöön .....	9
	2.2 Toimintakulttuuri koulussa.....	12
	2.2.1 Toimintakulttuuria ohjaavat periaatteet .....	13
	2.2.2 Opetussuunnitelman mukaiset työtavat.....	14
<b>3</b>	<b>VÄISTÖOLOSUHTEET KOULUN TYÖYMPÄRISTÖNÄ</b> .....	<b>16</b>
	3.1 Oppimisympäristöt ja opetussuunnitelma .....	19
	3.2 Turvallinen ja toimiva oppimisympäristö.....	21
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄT</b> .....	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>27</b>
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa .....	27
	5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne .....	28
	5.3 Tutkimuksen kulku .....	31
	5.3.1 Tutkimuksen osallistujat .....	32
	5.3.2 Aineiston hankinta .....	33
	5.3.3 Aineiston käsittely ja analysointi .....	35
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>41</b>
	6.1 Muutto väistöolosuhteisiin.....	41
	6.1.1 ”Mä olin se kaikista homeisin ihminen” .....	41
	6.1.2 ”Epätietoisuus oli kaikista inhottavinta” .....	43
	6.1.3 ”Tulis kattomaan miltä ne päätökset näyttää käytännössä” ...	45

6.1.4	"Myöhästyt omasta aikataulusta, niin siellä voi olla kaaos" ...	47
6.1.5	"Yhtäkkiä ollaan siivoojia, keittäjiä ja..." .....	48
6.2	Opetus väistöolosuhteissa .....	49
6.2.1	"Ei tsäänssiäkään korkeatasoseen opetustyöhön" .....	49
6.2.2	"Aatellaan, että kun ne on väistössä niin asia on kunnossa" ..	50
6.2.3	"Se on ollu kynä ja paperi periaatteessa" .....	51
6.3	Väistöolosuhteet oppimisympäristöinä.....	54
6.3.1	"Mä tiedän olevani parempi opettaja ei-väistötiloissa" .....	54
6.3.2	"Hyvin tiivis ja lämmin tunnelma" .....	57
6.3.3	"Meillä tuli yhteinen me -henki" .....	58
<b>7</b>	<b>HUOLI OPETTAJIEN SELVIITYMISESTÄ.....</b>	<b>60</b>
7.1	Opettajan työkuvan muutos.....	60
7.2	Opettajien työhyvinvointi.....	61
7.2.1	Työyhteisö muutoksessa .....	65
7.2.2	Opettajien työssä jaksaminen .....	67
7.3	Koulun johtaminen väistöolosuhteissa.....	69
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>72</b>
8.1	Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus .....	76
8.2	Jatkotutkimushaasteet .....	81
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>83</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>90</b>

# 1 JOHDANTO

Reilusti yli parisataa suomalaiskouluu kärsii kosteus- homeongelmista ja muita sisäilmaongelmia on todettu jo noin 400 koulussa. Nämä tulokset ilmenevät Helsingin yliopiston ja Terveyslaitoksen, Ylen kanssa yhteistyössä teettämän kyselyn perusteella, johon osallistui 800 peruskoulun rehtoria ja kuntien edustajaa. Tämä tulos kattaa noin kolmasosan peruskouluista. <sup>1</sup> Kyselyllä tavoiteltiin kaikkia suomen peruskouluja ja herääkin kysymys, millaisia tuloksia saataisiin, jos kyselyyn vastaisivat kaikki perusopetusta järjestävät koulut. Helsingin kaupungin tilakeskuksen kiinteistöpäällikkö Sari Hildenkin toteaa, ettei tiedä onko Suomessa enää edes yhtään kuntaa, jossa kouluja ei olisi tutkittu ja jotain löydetty. (Yle 2016.)

OAJ:n ja Turun yliopiston teettämän Sisäilmatutkimuksen (2017) mukaan 5000 vastaajasta 85 prosenttia ilmoitti, että omalla työpaikalla on sisäilmaongelma ja 40 prosentille vastaajista on aiheutunut terveydellistä haittaa sisäilman vuoksi. Pahimmat ongelmat ovat 1960-1980 -lukuilla rakennetuissa kouluissa. Tutkimuksen mukaan jopa joka kolmas vastaaja kertoo terveydentilansa huonontuneen viimeisen vuoden aikana. Itse työstä johtuvat haitat ovat vähäisempiä, kuin työtiloista johtuvat haittatekijät (pöly, mikrobit, huonosisäilma). Yli puolet vastaajista ilmoittivat työtiloihin liittyvistä haittatekijöitä. Eniten haittatekijöitä raportoitiin jälleen 1960 - 1980 lukuilla rakennetuissa kouluissa. (Putus, Länsikallio & Ilves 2017, 58-60.) Viime vuonna Terveiden ja hyvinvoinninlaitos julkaisi kansallisen sisäilma ja terveys -ohjelman vuosille 2018-2028 <sup>2</sup>, jonka

---

<sup>1</sup> Suomessa on toiminnassa noin 2300 peruskoulua. Tilastokeskuksen mukaan peruskouluissa oli vuonna 2018 yhteensä 560 500 oppilasta. Lisäksi näissä rakennuksissa työskenteli 2013 vuoden tilaston mukaan 39041 opettajaa ja rehtoria. (SVT, 2018)

<sup>2</sup> Hallitus hyväksyi 2018 toukokuussa periaate päätöksen Terveet tilat 2028 -ohjelmasta. Tavoitteena ohjelmalla on julkisten rakennusten tervehdyttäminen ja sisäilmasta oireilevien hoitoon ja kuntoutukseen panostaminen. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos on julkaissut Terve ihminen terveissä tiloissa -ohjelman, jonka tavoitteena on vähentää sisäilmaan liittyviä terveys- ja hyvinvointihaittoja Suomessa. Ohjelma on osa Terveet tilat -ohjelmaa. (Valtioneuvoston kanslia, 2018)

tavoitteena on vuoteen 2028 mennessä vähentää sisäilmaoireilua 40 prosentilla. (Tikkanen 2019, 34-35.)

Syyslukukaudella 2018 lähes kymmenen prosenttia kuntien Ylelle ilmoittamista kouluista opiskelee joko kokonaan tai osittain väistöolosuhteissa. Tämä tarkoittaa jo lähes 50 000 oppilasta. Lisäksi heidän opettajansa ja muu koulun henkilökunta joutuu siirtymään väistöolosuhteisiin. Ylivoimaisesti yleisin syy väistöolosuhteisiin siirtymiseen on Ylen selvityksen mukaan koulurakennuksen sisäilmaongelmat. (Harju ym. 2018.)

Kunnilla on vaikea tehtävä etsiä opetukseen soveltuvia väistötiloja. Tilojen puutteen vuoksi ja nopean tarpeen takia rimaa on alennettava ja opetus tapahtuu usein pitkiäkin aikoja vain väliaikaiseen käyttöön tarkoitetuissa tiloissa, kuten siirrettävissä parakeissa. Osa kouluista on onnekkaampia, toiset vähemmän, kun tarkastellaan väistötilojen mahdollisuuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) asettaa tietyt vaatimukset opetustiloille sekä opetukselle. Olemmekin kiinnostuneita, siitä missä määrin väistöolosuhteissa voidaan luoda puitteita asianmukaiselle koulutyölle.

Virheellisesti saatetaan ajatella, että kun väistötiloihin sisäilmaongelmien vuoksi vihdoinkin päästään, ongelma ratkeaa kuin itsestään ja opetus jatkuu entiseen malliin. Tilanne väistötiloissa kuitenkin elää, sillä usein sisäilmaongelmien vuoksi entisiin tiloihin on jäänyt niin kalusteet kuin koulujen ja opettajien omat materiaalitkin. Tässä tilanteessa opettajan työnkuvaan ei kuulu pelkästään opettaminen, vaan opettaja joutuu suunnittelemaan työnsä uudelleen, uudessa ympäristössä ja ilman aikaisempia resursseja.

Väistötiloissa olevia kouluja on tutkittu numeroina ja tilastoina, mutta mitä tapahtuu tilastojen takana? Tässä tutkimuksessa pyrimme tuomaan esiin sen, millaisia haasteita väistöolosuhteissa työskentely tuo opettajan työhön ja miten opettajat kokevat väistöolosuhteet työympäristönä. Kasvavan ongelman edessä olemme luokanopettajaopiskelijoina kiinnostuneita opettajan työn vaatimuksista väistötiloissa. Miten opettajat kokevat muutoksen ja kuinka he organisoivat työnsä ja kuinka he jaksavat uudessa arjessa, uusien haasteiden keskellä?

## 2 OPETUSSUUNNITELMA OHJAAVANA ASIAKIRJANA

Perusopetuksella tarkoitetaan opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuutta. Tässä eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt muodostavat yhdessä opetuksen ja toimintakulttuurin perustan. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät tämän vuoksi tavoitteita ja sisältöjä koskevien määräysten lisäksi niiden ymmärtämistä avaavaa tekstiä, muun muassa opettajan työn helpottamiseksi. Näissä osioissa käsitellään esimerkiksi viittaukset lainsäädäntöön, johon perusteissa määrättävät asiat perustuvat. (Opetushallitus 2014, 9.) Opetussuunnitelma on ollut aina virallisen hallintoelimen asettama virallinen asiakirja. Historian aikana opetussuunnitelmasta asetetut nimitykset ovat vaihdelleet muun muassa opinto-oppaaksi, opintosuunnitelmaksi, oppiennätykseksi tai lukusuunnitelmaksi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50.)

Opetussuunnitelman uudistus otettiin käyttöön 1.8.2016 alkaen kaikissa Suomen kouluissa vuosiluokilla 1-6. Opetushallitus antoi kansalliset perusteet vuonna 2014. Niiden pohjalta paikalliset opetuksen järjestäjät ovat laatineet paikalliset opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelman perusteiden tarkoitus on antaa yhtenäinen pohja paikallisille opetussuunnitelmille ja vahvistaa koulutuksen tasa-arvoa koko maassa. Perusopetussuunnitelma on siis valtakunnallinen, opettajan työtä ohjaava asiakirja. Sen lisäksi on kirjattu paikalliset opetussuunnitelmat, jotka ovat tärkeä osa paikallista ohjausjärjestelmää. Paikallisella opetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys sekä valtakunnallisten tavoitteiden, että paikallisesti tärkeänä pidettyjen tehtävien ilmentämisessä ja toteuttamisessa. Se luo myös yhteisen perustan päivittäiselle koulutyölle kunnassa tai alueella. Paikallinen opetussuunnitelma on pedagoginen työkalu, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä. Se myös yhdistää alueen koulujen

toiminnan muuhun paikalliseen toimintaan oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. (Opetushallitus 2014, 9.)

Opetussuunnitelma on yksi mahdollinen keino suunnitella ja suunnata toimintaa sekä määrittellä ja saavuttaa sellaiset tavoitteet, joita yhteiskunnassa pidetään arvokkaina ja tärkeinä kyseisenä ajankohtana. Voidaankin sanoa sen heijastavan yhteiskunnallisia arvoja. (Heinonen 2005, 31.) Paikalliset opetussuunnitelmat ja koulujen omat suunnitelmat luovat kriteerit toimintojen, metodien ja sisältöjen valinnoille. Heinonen (2005, 17) kuvaakin opetussuunnitelman olevan metafora siitä, miten koulussa ja luokassa ollaan ja eletään.

Opetussuunnitelman käsitettä on haastavaa määrittellä yksiselitteisesti. Sitä on pyritty määrittämään opetussuunnitelmatutkimuksen kautta, mutta laaja määrittely on koettu olevan mahdoton tehtävä. Opetussuunnitelma on luonteeltaan laaja-alainen koko yhteiskuntaa ja ihmistiedettä koskeva ilmiö ja sen monitieteisyys haastaa yksiselitteistä määrittelyä. (Vitikka 2009, 49.) Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan opetussuunnitelma määrittelee opetuksen tarkoituksen ja opetuksen tavoitteet koulun toiminnasta sekä välineistä, joilla näihin tavoitteisiin päästään. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50.) Perusopetuksen opetussuunnitelman tarkoituksena on varmistaa, että koulutuksen tasa-arvo ja laatu toteutuu. Järjestelmän tehtävänä on myös luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Järjestelmän osa-alueita uudistetaan tasaisin väliajoin, jotta opetuksen järjestämisessä pystytään huomioimaan muutokset koulua ympäröivässä maailmassa ja vahvistamaan koulun tehtävää tulevaisuuden rakentamisessa. (Opetushallitus 2014, 9.)

Opetussuunnitelmatutkimusta tehdään maailmanlaajuisesti, ja se on vilkasta. Suomessa opetussuunnitelmatutkimusta on tehty vielä melko vähän verrattessa esimerkiksi Yhdysvaltoihin. Tutkimusten pohjalta saatua informaatiota on käytetty esimerkiksi opetussuunnitelman teossa, koulutuspoliittisissa linjauksissa ja siihen liittyvässä päätöksenteossa sekä opettajankoulutuksen kehittämisessä. (ks. esim. Atjonen 1993; Kivioja 2014; Vitikka 2009.) Esimerkiksi Liisa Kivioja (2014) on pohtinut omaelämäkerrallisessa tutkimuksessaan suhdettaan opetussuunnitelmiin ja tuo esiin kasvatustyön suunnittelun ja kehittämisen



merkityksen opetussuunnitelmatyön kautta. (Kivioja 2014, 5, 255). Opetussuunnitelmien uudistusten taustalla on yleensä yhteiskunnan ja ympäröivän maailman muuttuva tarve, johon muutoksella pyritään vastaamaan. (Norris, Aspland, MacDonland, Schostak & Zamorski 1996, 19-20).

Kansallisissa opetussuunnitelman perusteissa on määritelty linjaus koulujen toimintakulttuurin kehittämiseksi. Tavoitteena on rakentaa toimintakulttuuri, joka edistää oppimista, osallisuutta, kestäväää elämäntapaa ja hyvinvointia. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaa tavoite jokaisen oppilaan hyvinvoinnin ja turvallisen arjen varmistamiseen. (Opetushallitus 2019.) Hyvinvoinnin turvaamiseksi yhä useammat koulut ovat joutuneet siirtymään väistöolosuhteisiin opettamaan. Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan opetussuunnitelmassa heijastuvat yhteiskunnan sen hetken tila, tahto ja tavoitteet. Nämä vaikuttavat opetussuunnitelmien sisältöihin ja painotuksiin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 52.) Tasa-arvon edistäminen ja turvaaminen on merkittävä valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoite, jonka avulla pyritään turvaamaan jokaiselle oppilaalle turvalliset ja tasapuoliset opiskelu- ja kouluttautumismahdollisuudet (Vitikka 2009, 83).

## **2.1 Oikeus turvalliseen ympäristöön**

Perusopetuksen tarkoituksena on luoda perusta oppilaiden yleissivistykselle. Perusopetus rakennetaan yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle hyvästä oppimisesta. Kunnalla on velvollisuus järjestää perusopetus alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille lapsille ja nuorille. Perusopetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet nousevat suoraan perustuslaista, perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista sekä opetussuunnitelman perusteista. Lisäksi opetusta ohjaa muu lainsäädäntö sekä kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. (Opetushallitus 2014, 14.)

Oppilaan oikeuksiin kuuluu saada opetussuunnitelman mukaista maksutonta opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen herättyä. Lisäksi oppilaalla on oikeus tarvittaviin oppikirjoihin ja muuhun materiaaliin, mitä opetukseen osallistuvilta vaaditaan. Oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Oppilaalla tulee olla käytettävissään tarvittaessa maksutta myös opetukseen osallistumisen edellyttämä oppilashuolto sekä laissa määritellyt opintososiaaliset edut ja palvelut, josta vastaa oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Oppilaalla on oikeus jokaisena työpäivänä saada tarkoituksenmukaisesti järjestetty, täysipainoinen ja maksuton ateria. Opetuksen ja opetusmateriaalin tulee tukea tasa-arvolain toteutumista ja velvoittaa kaikkia oppilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on samat mahdollisuudet koulutukseen. (Opetushallitus 2014, 14.)

Opettajat ovat ne henkilöt, jotka ensimmäisenä kohtaavat opetussuunnitelman, ja joiden kautta opetussuunnitelmaa käytännössä toteutetaan. Opettajat ovat merkittävässä roolissa koulun kehittämisessä ja muutoksessa. Opettajien vastuulle jää tulevaisuuden tekeminen tiedostaen tai tiedostamatta. OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen väitöskirjassaan (2004) toteaa kuitenkin, ettei koulu muutu ilman, että samalla myös opettajuus muuttuu. Opettajuutta onkin tärkeää tarkastella etenkin koulutuksen kehittämisen kannalta. Opetussuunnitelman perusteet ovat vuosien myötä muokanneet ja muokkaavat edelleenkin opettajuutta. (Luukkainen 2004, 16, 87, 104.) Vitikka (2009) määrittelee opetussuunnitelmaa sen eri tasojen kautta esimerkiksi jakamalla opetussuunnitelman kirjoitettuun, toimeenpantuun ja toteutuneeseen suunnitelmaan. Eli käytännössä opetussuunnitelma voidaan nähdä opettajan työtä ohjaavana kirjoitettuna asiakirjana, josta seuraa suunnitelman tulkinta ja käytännössä toimeenpano. Toimeenpannun opetussuunnitelman, eli käytännön opetuksen, voidaan olettaa johtavan tiettyihin oppimistuloksiin, vaikkei se aina kulje käsi kädessä kirjoitetun suunnitelman kanssa. (Vitikka 2009, 50-51.)

Kuuskorven (2012, 107) mukaisesti oppimisympäristöt tulisi rakentaa niin, että ympäristö mahdollistaa monipuoliset opetusmenetelmät ja työtavat, mukautuvat pedagogisiin menetelmiin ja mahdollistavat vaihtoehtoiset opetus- ja

oppimisprosessin muodot. Fyysinen oppimisympäristö vaatii kehittämistä etenkin tila- kaluste ja laiteratkaisujen nykytilan näkökulmasta. Koulun toimintatapojen kehitys- ja muutostarve on ollut tiedostettuna jo pidemmän aikaa, sillä 1970 -luvun alkupuolella on jo todettu koulumaailman muuttuneen ja asettaen näin vaatimuksia fyysiseen koulurakentamiseen. Tästä huolimatta ei vielä tänään suunnittelun kehitymisessä ole tapahtunut merkittäviä muutoksia, vaikka koulun tila- ja kalusteratkaisuille asetut tavoitteet ovat laajentuneet. (Kuuskorpi 2012, 107.) Nuikkisen (2009, 279) mukaan kuitenkin samaan aikaan arkkitehtuurin merkitys on tunnustettu ja ideaalitalanteessa käyttäjällä on mahdollisuus valita parhaat työtilat erilaisten tilojen joukosta. Voidaan kuitenkin kysyä, miten tämä mahdollistuu siirtyessä väistöolosuhteisiin, esimerkiksi pieneen parakkiin, tai kun opetus joudutaan siirtämään toisen koulun käytävälle?

Kansainvälisesti tarkasteltuna esimerkiksi Asiyai (2014) on tarkastellut oppilaiden kokemuksia luokkahuonetta oppimisympäristönä motivaation ja oppimisen näkökulmista Nigeriassa. Oppimisympäristön fyysinen kunto koettiin suureksi vaikuttavaksi tekijäksi oppilaiden kokemuksista oppimisesta ja motivaatiosta. (Asiyai 2014, 716-725.) Myös Cheryan, Ziegler, Plaut ja Meltzoff (2014) tutkivat oppimisympäristöjen ja koulumenestyksen yhteyttä Yhdysvalloissa. Puutteet ilmanlaadussa, lämmityksessä, valaistuksessa ja melussa olivat suoraan yhteydessä heikompiin oppimistuloksiin. (Cheryan ym. 2014, 4-10.)

Suomessa koulurakennukset ovat pitkälti aikansa ideologian tyypillisiä rakennuksia, joissa liian usein ei suunnitteluvaiheessa ole otettu huomioon rakennuksen kestävyyttä tai kasvatusideologioiden vaihtumista. Tästä suunnittelun puutteesta ja osaamattomuudesta johtuen moni koulurakennus kärsii sisäilma-ongelmista. Suunnittelun muutoksella Suomessa voitaisiin ehkäistä virheiden toistaminen ja mahdollistaa oppilaiden ja henkilökunnan työympäristö pedagogisesti hyvinvoivaksi. (Hedman 2005, 7-10.)

Myös lastensuojelulain (2007) tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, ja esimerkiksi lapsen etua arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten turvataan turvallinen kasvuympäristö. Kouluilla on

ilmoitusvelvollisuus<sup>3</sup> kunnan sosiaalihuollosta vastaavalle toimielimelle, mikäli he ovat tehtävässään saaneet tietää lapsesta, jonka kehitystä voivat olosuhteet vaarantaa. Voidaankin kysyä, voiko koulu tehdä itse itsestään ilmoituksen?

## 2.2 Toimintakulttuuri koulussa

Perusopetuksen toimintakulttuurin tehtävänä on tukea opetuksen järjestäjiä ja kouluja toiminnan suuntaamisessa. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on luoda edellytykset toimintakulttuurin toteutumiseksi kouluissa. Tavoitteena on, että toimintakulttuuri edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. (Opetushallitus 2014, 26.) Toimintakulttuuri eroaa monista muista yhteiskunnan organisaatioista siinä, että kouluilla on yhteiskunnan määrittämiä tehtäviä. Tätä tehtävää yhteiskunnan ohjaustoimet ilmentävät opetussuunnitelmina, lakeina, asetuksina ja muina ohjeina. (Saloranta 2017, 45.) Maslowski (2001) on määritellyt koulun toimintakulttuurin koulun perusolettamuksien, normien, arvojen ja kulttuuristen luomusten näkökulman kautta. Näihin neljään oletukseen ja niiden muokkautumiseen vaikuttavat koulun henkilökunta ja oppilaat. (Maslowski 2001, 8-9.) Asanti (2013), Launonen ja Pulkkinen (2004) puolestaan määrittävät toimintakulttuurin olevan normien sekä arvojen lisäksi sääntöjen, toiminta- ja käyttäytymismallien ja periaatteiden kokonaisuus. (Asanti 2013, 621; Launonen & Pulkkinen 2004, 5.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan toimintakulttuuri nousi ensimmäistä kertaa käsitteenä vasta vuonna 2004, jolloin toimintakulttuuria käsiteltiin vajaan yhden sivun verran. Siihen oli kirjattuna muun muassa koulun säännöt,

---

<sup>3</sup> Koulu, päivähoito, opetustoimi, opetuksen tai koulutuksen järjestäjä ja koululaisten aamu- tai ilta-päivätoimintaa harjoittava yksikkö ovat velvollisia salassapitosäännösten estämättä viipymättä ilmoittamaan kunnan sosiaalihuollosta vastaavalle toimielimelle, jos he ovat tehtävässään saaneet tietää lapsesta, jonka hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttää mahdollista lastensuojelun tarpeen selvittämistä (Lastensuojelulaki, 25 § (12.2.2010/88))

toimintamallit, arvot, periaatteet sekä kriteerit koulun laatutyölle. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28.) Puolestaan vuoden 2014 perusteissa toimintakulttuuri on nostettu esiin kokonaisen yhden luvun verran ja siinä on kirjattuna toimintakulttuurin merkitystä ja kehittämistä sekä ohjaavia periaatteita esimerkiksi oppimisympäristöjen kautta. (Opetushallitus 2014, 24-255.)

## 2.2.1 Toimintakulttuuria ohjaavat periaatteet

Koulun toimintakulttuuri tarkoittaa opittua tapaa toimia. Se on arkipäivää ohjaavia epävirallisiakin ohjeita, normeja ja totuttuja tapoja toimia. Lisäksi se kattaa myös henkilöiden epäviralliset valtasuhteet ja arvostukset. Kyseessä on yksilön käyttäytyminen, tapa, jolla yksilö kohtaa toiset ihmiset, miten suhtautuu oppilaisiin ja miten kohtaa koulun muun henkilökunnan. Myös esimerkiksi yksilön suhtautuminen uudistuksiin ja täydennyskoulutuksiin katsotaan kuuluvan tähän. (Saloranta 2017, 50.) Oppiva yhteisö on toimintakulttuurin ydin. Tämän mukaan yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä. Oppivan yhteisön jäsenenä oppilailla on mahdollisuus luoda myönteinen ja realistinen käsitys itsestään ja kehittää luontaista kokeilun ja tutkimisen haluaan. Opetussuunnitelman mukaan yhteisössä ymmärretään fyysisen aktiivisuuden merkitys oppimiselle ja irrottaudutaan istuvasta elämäntavasta. (Opetushallitus 2014, 27.)

Toimintakulttuuria rakentavat ja siihen suoraan vaikuttavat koulun henkilökunnan ja oppilaiden lisäksi myös koulun sijainti sekä koko (Asanti 2013, 623). Rakenteet ja käytännöt edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta ja luovat siten edellytyksiä oppimiselle. Koulun toiminnassa otetaan huomioon yksilöllisyys, tasa-arvoisuus sekä yhteisön tarpeet. Kouluyhteisön tulee edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen turvaamista jokaiselle oppilaalle, että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Koulun käytännössä on tärkeää, että toiminta mahdollistaa joustavan ja monipuolisen toiminnan. Jokaisen koulupäivän tulee sisältää

liikkumista sekä mielen hyvinvointia edistävää yhteistä toimintaa. Rauhallinen ja kiireetön ilmapiiri sekä ympäristön viihtyisyys edistävät työrauhaa. Monipuolisen työskentelyn tarkoituksena on antaa mahdollisuus toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, liikkumiselle ja leikille sekä elämyksille. Työskentelyssä tulisi hyödyntää suunnitelmallisesti eri työtapoja ja oppimisympäristöjä. Työskentelyä tulisi pyrkiä säännöllisesti viemään myös ulos luokkahuoneesta. (Opetushallitus 2014, 27.)

Seppälä-Pänkäisen (2009, 32) mukaan toimintakulttuuri on kouluyhteisön toimintaympäristön, opetusjärjestelyiden, asiantuntijoiden, kehittämisen ja johtamisen muodostama kokonaisuus. Schein (2004) puolestaan kuvaa toimintakulttuuria ja sen ymmärtämistä suureksi vaaraksi liiallisen yksinkertaistamisen kautta, eli pintapuolisen ymmärtämisen vaarana. Hänen mukaansa esimerkiksi ilmapiiri tai toimintamallit pelkästään sijoittamalla toimintakulttuuriin käsitteeseen on vain osittaista perustelua. Ymmärtääkseen todella mitä toimintakulttuuri syvällisemmin merkitsee, on se hahmotettava eritasoiseksi ilmiöksi ja pyrkiä näin ymmärtämään syvempiä tasoja; hyvin näkyvästä hyvin äänettömään sekä näkymättömään toimintakulttuuriin. (Schein 2004, 30, 41, 202-204.)

## 2.2.2 Opetussuunnitelman mukaiset työtavat

*Työtapojen valinnan lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Työtapojen vaihtelu tukee ja ohjaa koko opetusryhmän ja jokaisen oppilaan oppimista. Opetuksessa käytetään eri ikäkausiiin sekä erilaisiin oppimistilanteisiin soveltuvia työtapoja. -- Opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvoistaen.*

*(Opetushallitus 2014, 30-31.)*

Työtapojen perustana on aina oppimiselle ja opetukselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Monipuoliset työtavat tukevat ja ohjaavat jokaisen oppilaan oppimista. Monipuolisuus arvioinnissa ja työtavoissa mahdollistaa oppilaan osoittaa osaamistaan eri tavoin. Työtavoilla

tuodaan oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat oppilaan luovaa toimintaa. Toiminnallisuus työtavoissa sekä aistien monipuolinen käyttö lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Monipuolisten työtapojen tarkoitus on myös tukea oppilaan itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Opettaja voi työtapojaan muuntelemalla tukea yhteisöllistä oppimista, lisätä oppilaiden vastuuta olemalla vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisöllisistä tavoitteista. (Opetushallitus 2014, 30.)

Työtapoja vaihdeltaessa otetaan huomioon eri oppiaineiden ominaispiirteitä sekä laaja-alaisen osaamisen kehittämistä. Tutkiva oppiminen, leikki ja mielikuvituksen käyttö edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista sekä kriittistä ja luovaa ajattelun taitoa. Työtavoissa on otettava huomioon opetuksen eriyttäminen, mikä ohjaa työtapojen valintaa ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja koskee opiskelun laajuutta, syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. (Opetushallitus 2014, 30.)

Hellström, Johson, Leppilampi ja Sahlberg (2015) tuovat esiin perusopetuksen tarpeen vastata ympäröivän maailman ja yhteiskunnan muutoksiin. Heidän mukaansa muun muassa työtapojen muutos on keskittynyt pitkälti vain yksittäisten ilmiöiden korjaamiseen, kuin tarkasteluun mikä käytännössä toimii ja mikä kaippaa muutosta. Koulun käytäntöjen kehittämiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota, erityisesti siihen miten käytäntöjä viedään eteenpäin ja miten kokonaisuuden nähdään. Yhtenä vastauksena haasteeseen on yhteistoiminnallisuus. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 5-6.)

### 3 VÄISTÖOLOSUHTEET KOULUN TYÖYMPÄRISTÖNÄ

Perusopetuslain 29.1 §:ssä (2013, 18) käytetään opiskeluympäristö termiä. Oppimisympäristö ja opiskeluympäristö kuvaavat pitkälti toisiaan. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä ympäristöä, psyykkisiä tekijöitä ja sosiaalisia suhteita, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuu (Opetushallitus 2014, 29). Oppimisympäristö termiä käyttäessä voidaanakin siis puhua laajemmasta kokonaisuudesta. Opiskeluympäristö termi puolestaan kuvaa hyvin samankaltaisia asioita kuin fyysisen ympäristön kuvaus oppimisympäristön määrittelyssä. Opiskeluympäristö painottaa kuitenkin enemmän opiskeluun rakennettua ympäristöä. Tässä tutkimuksessa kuitenkin väistöolosuhteiden vaikutukset eivät keskity ainoastaan fyysiseen tilaan, vaan myös psyykkisiin tekijöihin ja sosiaalisiin suhteisiin. (Piispanen 2008, 13.)

Kattilakosken (2018, 39-40) mukaan koulun arkkitehtuuria ja koulujen suunnittelua on toteutettu pitkään samalla tutulla kaavalla. Esimerkiksi tietynlaiset suunnittelumallit, värit, rakennukset, kulkuväylät, luokkatilat ja käyttävät ovat noudattaneet rutiininomaista kaavaa. Ajattelumallit ovat ohjanneet kouluarkkitehtuuria niin kauan kun koulurakennuksia on suunniteltu. Edelleenkin meillä Suomessa on paljon vanhan mallin mukaan rakennettuja kouluja, jotka on helppo tunnistaa kouluiksi, vaikka ei olisi koskaan aiemmin rakennuksessa vierailut. Viime vuosina koulujen suunnitteluissa on kuitenkin tapahtunut muutos ja esimerkiksi rakennustyömaa parakeilta näyttävät rakennukset toimivat luokkatiloina. Nyt olemme siis siinä tilanteessa, jossa arkkitehtuuri joutuu irrottautua perinteisestä koulumallista. Koulu ei näytä enää perinteiseltä koululta ja koulussa vieraillessa ei välttämättä rakennusta edes tunnista kouluksi. (Kattilakoski 2018, 39-40.)



Väistöolosuhteita määritellessä voidaan käyttää myös nimitystä väistötila. Väistötila terminä määritellään yleisimmin parakkina (työmaatila) tai siirtotilana, jota voidaan käyttää tilapäisenä tai pysyvänä asuin- tai toimistorakennuksena. TEPA-termipankin mukaan väistötila on paikka, johon toiminta tai ihmiset sijoitetaan tietyksi ajaksi, kun niiden vakituiseen sijoituspaikkaan kohdistuu uhka tai toimenpiteitä. Väistötila terminä määritellään englanniksi temporary facilities, joka tilojen sijaan viittaa enemmän prosessiin – väliaikainen uudelleen sijoitus.

Väistöolosuhteisiin siirrytään useimmiten terveydensuojeluviranomaisen kiellostosta tai rajoituksesta käyttäen tilaa. Ympäristöterveydenhuollon lausunto tai päätös todetaan kunnan hyvinvointilautakunnassa sekä kaupunginhallituksessa. (Terveydensuojelulaki 1237/2014 27 §) Työsuojeluviranomainen<sup>4</sup> voi antaa käyttökiellon tai rajoittaa työntekoa sellaisessa tilassa, josta aiheutuu vaaraa työntekijän terveydelle. (Laki työsuojelun valvonnasta ja työsuojeluyhteistyöstä 44/2006 16 §) Myös työsuojeluvaltuutetulla on oikeus 36§:ssä säädetyin rajoituksin keskeyttää työntekijän työskentely hänen edustamiensa työntekijöiden osalta, mikäli työstä aiheutuu välitöntä ja vakavaa vaaraa terveydelle tai hengelle. (Laki työsuojelun valvonnasta ja työsuojeluyhteistyöstä 44/2006 36 §) Työntekijän turvana on työturvallisuuslaki (2002/738), jonka mukaan työntekijän terveys ei voi olla uhattuna, esimerkiksi biologisten tekijöiden vuoksi. Mikäli voidaan todeta opettajalla homealtistuksen vuoksi ammattisairaus, on opettajalla mahdollisuus saada siirto toiseen paikkaan. (Ojala 2007.) Väistöolosuhteisiin joudutaan yleisimmin sisäilmaongelmien vuoksi. Terveydensuojelulain tarkoituksena on väestön ja yksilön terveyden ylläpitäminen ja edistäminen sekä ennalta ehkäistä, vähentää ja poistaa sellaisia elinympäristössä esiintyviä tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa terveyshaittaa. Tässä laissa tarkoitetaan terveyshaitalla

---

<sup>4</sup> Jos työpaikalla vallitsevasta puutteellisuudesta tai epäkohdasta aiheutuu työntekijälle hengen tai terveyden menettämisen vaara, asianomainen työsuojeluviranomainen voi kieltää vaaraa aiheuttavan koneen, työvälineen tai muun teknisen laitteen, tuotteen tai työmenetelmän käyttämisen tai työnteon jatkamisen, kunnes lain vastainen olo on korjattu tai poistettu. Työsuojeluviranomainen voi määrätä edellä mainitun käyttökiellon tehosteeksi uhkasakon siten kuin uhkasakkolaisissa säädetään. (Laki työsuojelun valvonnasta ja työsuojeluyhteistyöstä 44/2006 16 §)

sairautta, muuta terveyden häiriötä tai sellaisen tekijän tai olosuhteen esiintymistä, joka voisi alentaa väestön tai yksilön elinympäristön terveellisyttä. (Terveydensuojelulaki 1§)

Väistöolosuhteiden kustannukset puhuttavat. Väistöön siirtyessä lisäkustannuksia voi muodostua oppilaiden kuljetuskustannuksista, henkilökunnalle mahdollisesti maksettavista OVTES:n mukaisista lisäkorvauksista, ruokailun järjestämisestä ja itse tilasta. Esimerkiksi Imatran kaupungin toimintamallin ja ohjeen mukaan ennakoimattomista kustannuksista, joita ei voida välttää (esimerkiksi koulukuljetus- tai kalustekustannukset) voi koulu esittää kaupunginhallitukselle ja siitä edelleen valtuustolle päätettäväksi lisärahoitusta. (Imatran kaupunki 2017.)

Väistöolosuhteita on olemassa erilaisia ja usein päätökset väistöolosuhteisiin lähtemisestä tehdään nopealla aikataululla ja on otettava sekä tyydyttävä siihen, mitä saadaan. Esimerkiksi koulut ovat siirtyneet parakkituloihin, toiseen kouluun, kulttuurilaitoksiin, nuorisotiloihin tai toimistotiloihin. Usein käy myös niin, että väistöolosuhteet eivät ole suunniteltu opetuskäyttöön. (Harju ym. 2018.)

Suomessa vuosi vuodelta yhä useampi rakennus on sen haasteen edessä, että väistöolosuhteisiin siirtyminen on ajankohtaista. Useat yritykset tarjoavat tähän valmiita paikkoja ja mahdollisuuksia. Tilapäiset väistöolosuhteet aiheuttavat kunnille ja koulun johdolle paljon päänvaivaa, sillä siirtyminen aiheuttaa lisää kustannuksia, mutta samalla myös vanhan tilan korjaaminen tai uudelleen rakentaminen aiheuttaa ison haasteen budjettiin. Voiko halvalla ja nopeasti saada hyvää?

Erilaiset rakennusalan yritykset ovat jo vuosia tarjonneet helppoa ja nopeaa ratkaisua väistötiloista. Yleensä erilaiset parakkirakennukset ovat tuoneet nopean, joskus pysyvänkin ratkaisun koulujen tilanteeseen. Väistöolosuhteisiin siirtyminen on arkipäivää, voidaankin sanoa sen räjähtäneen käsiin. Tämä on ajanut yhteiskunnan paineen kautta yrittäjiä jopa siihen, että uusia innovaatioita on aloitettu kehittämään. Esimerkiksi SaaS -koulu, jossa tarjotaan lakisääteisten koulupalvelujen toteuttamista uudella tavalla, ikään kuin koulu tarjotaan

palveluna. Ahlava (2018) kertoo Aalto yliopiston julkaisussa Koulu palveluna -konseptin olevan lähtöisin Espoon ja Aalto-yliopiston kehittämästä mallista, joka on oppimista tukeva palvelu, ei vain koulurakenne. Alun perin idea hankkeeseen on lähtenyt siitä, että perustetaan väistötiloja koululle, nopealla aikataululla.

### 3.1 Oppimisympäristöt ja opetussuunnitelma

Kouluympäristöä on määritelty laajasti ja esimerkiksi Hendersson ja Rowen (1998, 96-114) määrittelevät kouluympäristön fyysisiin ja psykososiaalisiin tekijöihin. Fyysisillä tekijöillä tarkoitetaan koulurakennusta ja sitä ympäröiviä piha-alueita. Lisäksi se käsittää myös fyysikaaliset olosuhteet, kuten esimerkiksi melun, ilmaston ja valaistuksen. Psykososiaaliseen ympäristöön Henderssonin ja Rowen (1998, 96-114) mukaan luokitellaan henkilökunnan ja oppilaiden asenteet, arvot, kokemukset, ihmissuhteet, yksilön tarpeiden huomiointi ja arvostamisen, tunnustuksen antaminen, turvallisuuden tunne ja muut itsetuntoon sekä oppimiseen vaikuttavat tekijät. Kouluympäristön psykososiaalisiin tekijöihin voidaan vaikuttaa koulu yhteisössä muun muassa toimintaperiaatteilla, säännöillä ja käytännön toimintatavoilla. Pelkästään vain rajaamalla oppimisympäristö koskemaan koulussa tapahtuvaa oppimista, on oppimisympäristön kanssa kosketuksissa olevien ihmisten määrä edelleen suuri (Piispanen 2008, 42).

Koulu yhteisössä opettajien ja oppilaiden asema on erilainen. Opettaja toimii koulussa palkkatyössä ja on vastuussa opetuksesta ja oppilaiden turvallisuudesta. Oppilaat puolestaan ovat koulussa oppivelvollisuuden määrääminä. Opettaja ja koulu yhteisö vastaa oppilaan opetuksesta ja kasvatuksessa koulu yhteisön jäsenenä. Vanhemmilla puolestaan taas on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta. Voidaan sanoa, että myös vanhemmat ovat osa koulu yhteisöä ja sen toimintaa. (Savolainen 2001, 21.)

Manninen ym. (2007, 41) muistuttaa, että opettajan näkökulmasta katsottuna koulu oppimisympäristönä korostaa sen didaktista näkökantaa. Opettajan didaktiikka, pedagogiset ratkaisut, kasvatusajattelu ja tavoitteellinen toiminta ovat edelleen iso osa oppimisympäristöä. Koulu on kuitenkin opettajalle työympäristö ja koostuu luokkaopetuksen, suunnittelun ja yhteistyön palapelistä. Opettajan fyysistä työympäristöä määriteltessä tulee huomioida opetusolosuhteet, tilat ja käytössä olevat materiaalit. Laursen (2006, 83) määrittelee, ettei työympäristön merkitys korostu ainoastaan opettajan pedagogiikan toteutumisen kannalta, vaan vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opettajien työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen.

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristöihin liitetään kuuluvaksi myös välineet, palvelut ja opiskelussa käytettävä materiaali. Oppimisympäristö tulee olla sellainen, joka tukee yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista sekä vuorovaikutusta. Toimivat oppimisympäristöt edistävät osallistumista ja vuorovaikutusta sekä yhteisöllistä tiedon rakentamista. Hyvä oppimisympäristö myös mahdollistaa aktiivisen yhteistyön muiden yhteisöjen, kuten eri järjestöjen tai ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Oppimisympäristöissä tulee huomioida kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Oppimisympäristöjen on oltava turvallisia ja terveellisiä sekä edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (Opetushallitus 2014, 29.)

Oppimisympäristöjen määrittely on hieman muuttunut vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien perusteissa. Vielä edellisessä vuoden 2004 valtakunnallisissa perusopetuksen perusteissa ei sisäilmaa mainita erikseen, vaan fyysisestä oppimisympäristöstä mainitaan vain, että sen täytyy olla turvallinen ja tukea oppilaan terveyttä (Opetushallitus 2004, 18). Nyt vuoden 2014 opetussuunnitelmassa sisäilma kuitenkin on nostettu erikseen esiin perusopetuksen tilaratkaisujen kehittämisessä annetussa ohjeessa. Koulujen tehtävänä on huolehtia ja turvata, että sisäilman laatu pysyy terveellisenä kaikille. (Opetushallitus 2014, 31.)

Oppimisympäristöjen tavoitteena on muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus. Oppimisympäristöjen tulee mahdollistaa asioiden tarkastelu ja tutkiminen eri näkökulmista sekä opetuksen luovat ratkaisut. Perusopetuksen tilaratkaisuisissa tulee ottaa huomioon ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys ja akustiset olosuhteet. Lisäksi tärkeitä seikkoja on oppimisympäristöjen sisäilman laatu, valaistus, viihtyisyys, järjestys ja siisteys. Oppimisympäristön tilaratkaisut ja kalusteet välineineen tukevat parhaimmillaan opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppilaiden aktiivista osallistumista. Oppimisympäristöjä tarjoavat myös eri yhteistyötahot, jotka monipuolistavat opetusta. Näitä voivat olla esimerkiksi kirjastot, liikuntasali-tilat, taide- ja luontokeskukset sekä museot. Oppimisympäristöjä monipuolistaa myös tieto- ja viestintäteknologia. Ne ovat olennainen osa opetusta, joilla vahvistetaan muun muassa oppilaiden osallisuutta ja ryhmätyötaitoja. (Opetushallitus 2014, 29-31.)

Wargock ja Wyon (2012) tutkivat ilmanvaihdon ja luokkahuoneen lämpötilan vaikutusta oppilaiden työskentelyyn koulussa. Tutkimuksen tulosten mukaan tutkitut tekijät vaikuttivat laajasti työskentelyn tehokkuuteen. Levinin ja Nolanin (2007) mukaan oppilaiden motivoitumisen ja oppimisen kannalta opettajan tulisi kiinnittää erityisesti huomiota optimaalisiin olosuhteisiin ja painottaen lämpötilaa, valaistusta ja yleistä viihtyvyyttä. (Levin & Nolan 2007, 143-144.)

### **3.2 Turvallinen ja toimiva oppimisympäristö**

Tässä tutkimuksessa on keskitytty siihen, miten väistöolosuhteet vaikuttavat opettajien työhön. Yleisesti määriteltynä koulu nähdään rakennuksena, joka on keskeisessä osassa ympäristöä, yhteisöä ja niiden toimintaa. Mitä käy, jos tämä normi rikotaan ja siirrytään toiseen tilaan, kenties jopa toiselle puolelle kaupunkia tai tilaan, joka ei välttämättä ole edes opetukseen tarkoitukseenmukainen?

Perusopetuslain 29.1 §:n mukaan jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Säännös kulkee käsi kädessä myös työturvallisuuslain<sup>5</sup> kanssa. Tarkoituksena on turvata niin fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö niin oppilaille, kuin henkilökunnallekin. Nuikkisen (2005, 13-16) mukaan fyysisen oppimisympäristön merkityksiä ja vaikutukset on jätetty huomioimatta lainsäädännössä ja sosiaalista sekä psyykkistä hyvinvointia tukevat ominaisuudet on jätetty kuvaamatta. Oppilaan hyvinvointiin vaikuttavat koulun fyysiset oppimisympäristöt. Nuikkinen (2005, 15) toteaa, että tiedettäessä rakennus- ja kiinteistöongelmista, tulisi korjaus tai uudelleenrakentamissuunnittelussa ottaa huomioon koululaisten hyvinvointia tukevat ratkaisut. Parhaimmillaan ympäristö vaikuttaa ihmisiin antaen mahdollisuuksia, kimmokkeita ja herätteitä, mutta pahimmillaan määrää ja rajoittaa. Opettajilla työpaikalla viihtymiseen vaikuttavat suurimmalta osalta psyykinen ympäristö, mutta fyysisen ympäristön puutteet ja haasteet aiheuttavat työssä viihtymättömyyttä. (Nuikkinen 2009, 278-279.)

Sisäilmaongelmat koskevat suurta osaa opettajia ja oppilaita. Esimerkiksi eduskunnan tarkastusvaliokunnan selvityksen mukaan jopa 12-18 prosenttia kouluista ja päiväkodeista taistelee merkittävien home- ja kosteusvaurioiden kanssa. Rakennetun omaisuuden tila (2017) raportin mukaan myös 12-18 prosenttia koulujen ja päiväkotien pinta-alasta on kosteus- ja homeongelmissa ja näille ongelmille altistuu päivittäin noin jopa 259 000 henkilökunnan jäsentä ja oppilasta. Mikäli tähän otetaan kaikki ongelmarakennukset mukaan, niin altistuneiden määrä nousee 560 000-960 000 henkilöön. (Reijula ym. 2012, 11-12; Soimakallio ym. 2017, 18) Nämä käsittävät vain kosteus- ja homeongelmalliset rakennukset. Sisäilmaongelmat puolestaan ovat huomattavasti laajempi käsite ja sisäilmaongelmista puhuttaessa altistuneiden määrä kasvaa. Opetusrakenteita kyllä korjataan, esimerkiksi SVT:n (2017) mukaan vuonna 2016 opetusrakennuksia korjattiin yli miljardilla eurolla. Tästä huolimatta koulurakennusten ongelmat

---

<sup>5</sup> 32 § Työpaikan rakenteiden, materiaalien ja varusteiden sekä laitteiden tulee olla turvallisia ja terveellisiä työntekijöille.

vain lisääntyvät. Huolestuttavinta on kuitenkin se, että numeroiden ja summien takana on ihminen. Ihminen, jolle prosentit tai euromäärät eivät kerro mitään. Ne ovat osa ihmisen arkipäivää, ongelmia, joiden kanssa vain on taisteltava ja selviydyttävä, joiden seurauksena ihminen kärsii loppu elämänsä terveytensä menettämisestä.

Piispanen (2008, 47) määrittää perushyvän oppimisympäristön lähtökohdiksi ja ehdoiksi sekä koulussa viihtymisen perusasioiksi täysin inhimilliset, perustarpeiden tyydyttämiseen pohjautuvat asiat, kuten ruokailu, riittävät tilat, hygienia, ergonomisuus ja muut terveyttä, turvallisuutta ja jaksamista edistävät tilat. Nuikkinen (2005, 55) puolestaan toteaa työturvallisuuslain mukaisen työympäristön olevan toimintaan nähden tarkoituksen mukainen opettamiseen, oppimisen ohjaamiseen ja myös oppimiseen. Opetustyöpaikan, opiskeluympäristön, tulee olla sellainen, joka tukee oppimista täyttääkseen lain vaatimuksen hyvästä ja tarkoituksenmukaisesta ympäristöstä.

Työnantajan tulee työturvallisuuslain (2002/738) mukaan huolehtia jo suunnitteluvaiheessa, että työtilat ovat soveltuvia suunniteltuun tarkoitukseen. Perusopetuslain (1998/628) mukaan opetus tulee järjestää oppilaille niin, että se tukee oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Lait täydentävät toisiaan, vaikka toisessa painotetaan opiskeluympäristöä oppijan näkökulmassa ja toisessa työntekijän. Molempien tavoitteena on tarkoituksenmukainen työympäristö, jossa yksilön edellytykset ja tarpeet huomioidaan sekä turvataan. Peruskoulun perustehtäväksi on asetettu oppilaan kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltainen tukeminen. Koulun onnistuminen annetussa tavoitteessa riippuu opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnista ja siitä millaisen oppimisympäristön koulu heille muodostaa. (Soini, Pietarinen & Pyhälä 2013, 131)

Mäkelä käsittelee väitöskirjassaan (2018, 16-17) oppimisympäristöjä moniulotteisesti ja oppimisympäristöt määritellään fyysisen ympäristön lisäksi myös sosiaalisena, psyykkisenä ja kulttuurisena tilana, jossa oppiminen tapahtuu. Nämä tilat heijastuvat vahvasti hyvinvointiin ja kehitykseen, jonka kautta oppiminen mahdollistuu. Oppiminen ja oppimisympäristöt ovat toisiinsa nivoutuneet kolmen eri näkökulman mukaan: kasvu ja oppiminen voi tapahtua

oppimalla ympäristöstä, oppimalla ympäristössä ja sen avulla tai oppimalla ympäristöä ja sen ongelmien ratkaisulla (Piispanen 2008, 41).

Oppimisympäristöt mahdollistavat ja muokkaavat opettajuutta. Hyvät fyysiset tilat mahdollistavat pelit, leikit ja toiminnallisen otteen oppimisessa. Niiden puuttuminen taas rajoittaa vahvasti opettajan toimintaa. Hyvät ulkoilualueet ja mahdollisuudet fyysiseen aktiivisuuteen ovat tärkeä osa spontaanisen sosiaalisen aktiivisuuden ja toiminnallisen oppimisen lisäämisessä. Inspiroivat tilat edistävät oppimista. Kun tilat ovat nykyaikaiset ja käytännölliset, kehitystäkin tapahtuu (Mäkelä 2018, 20, 22).

Oppimisessa korostuu oppilaan hyvinvointi. Tutkimuksista on noussut esille, että oppilaan hyvinvointi on yhteydessä hänen motivaatioonsa opiskelua kohtaan, kehittymiseen opiskelussa sekä kouluun kiinnittymiseen. Hyvinvointi lisääntyy oppimisympäristössä, jossa oppilas kokee olonsa turvalliseksi ja jossa ei ole häiriökäyttäytymistä. Tutkimusten mukaan hyvinvointia koetaan ympäristössä, jossa on ystävällinen ilmapiiri ja kaikkeen kiusaamiseen puututaan. Lisäksi hyvinvointi korostuu ympäristössä, jossa opettajan ja oppilaan väliset suhteet ovat luottamukselliset, mikä korreloituu myös kouluun kiinnittymisen kanssa. Oppilaat ilmoittivat myös sisäilman laadun olevan tärkeä tekijä oppimisessa. (Mäkelä 2018, 22, 55.)

Tutkimukset osoittavat, että oppilaat toivovat oppimisympäristöiltä monipuolisuutta, jotka mahdollistavat erilaisia työskentelytapoja. Joissain tutkimuksissa teknologian käyttö opiskelussa koettiin lähemmäksi vapaa-ajan toimintaa, joka osaltaan lisäsi kiinnostusta opiskelua kohtaan. (Mäkelä 2018, 25.) Mäkelän tutkimuksessa (2018, 57) jokaisessa vastaajaryhmässä koettiin tärkeäksi opetusmateriaali. Nämä materiaalit voidaan katsoa osaksi oppimisympäristöä. Kiviojan ja Puroilan (2017) pyrkivät puolestaan selvittämään tutkimuksessaan lasten näkemyksiä koulun arjesta pöytäteatterin keinoin. Koulutarinoissa merkityksellisinä kokemuksina näyttäytyivät koulun järjestykset ja fyysinen koulu. Tarinoiden perusteella oppilaat kokivat arjen konkreettiset asiat, kuten fyysisen kouluympäristön ja koulun arkea jäsentävät rakenteet tärkeiksi, kun puolestaan



vähemmälle huomiolle jäivät oppitunnit, opetussuunnitelman sisällöt ja opettava opettaja. (Kivoja & Puroila 2017, 41–53)

Oppimisympäristön suunnittelulle luo haasteita lukuisten oppimisympäristölle tärkeiden ominaisuuksien yhtäaikainen huomioiminen. Lisäksi rajalliset resurssit luovat haasteita toimivien oppimisympäristöjen suunnittelulle. Valintoja tehdäänkin usein kasvatuksellisiin, hyvinvoinnillisiin ja käytännöllisiin kriteereihin perustuen. Parhaimmillaan oppimisympäristöjen yhteissuunnittelu oppilaiden, opettajien ja kunnan kanssa on kuitenkin interaktiivinen prosessi, joka osallistaa eri tahot sekä etukäteissuunnitteluun että suunnitteluun tilojen käytön aikana. (Mäkelä 2018, 71.)

Väitöskirjassaan Piispanen (2008) kuitenkin pohtii, voiko hyvää oppimisympäristöä tarkasti määritellä ja kenellä on valta, velvollisuus tai oikeus määritellä millaiset tekijät ovat kuvaavat oppimisympäristön hyvyyttä. Oppimisympäristöä hän kuvaakin rajattomaksi saavuttaa, sillä erilaiset yksilöt kokevat hyvyyden eri tavoin ja yhteiskunnan ja ajan muutoksessa myös hyvinvointikäsitteet muuttuvat. Piispanen (2008) määrittelee oppimisympäristön hyvyyden sen käyttäjien ja kokemusten pohjalta. Oppimisympäristön hyvyyttä ei voida määritellä kokonaisvaltaisesti ilman ymmärrystä siitä, miten sen ympäristön käyttäjät ymmärtävät sen hyvinvointitekijät. (Piispanen 2008, 14.)

Koulu on myös henkilöstön työpaikka, jossa työnä on opettaa, ohjata oppimaan ja tukea oppimista, ja jossa tavoitteena on oppilaiden oppiminen (Nuikkinen 2005, 55). Opettajan perustehtävä koulussa on siis opettaminen. Onnistuakseen työssä, tulee työympäristö olla turvattu ja kunnossa. Opettajalla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa työtilojen suunnitteluun jo alkuvaiheessa. Liian harvoin näin tapahtuu. Opettajat otetaan mukaan usein vasta viimeistelyvaiheessa tai usein käy myös niin, etteivät he pääse vaikuttamaan ollenkaan, kun uutta koulua rakennetaan. (Perkiö-Mäkelä 2006, 77.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä tutkimuksessa selvitämme, millaiseksi opettajan työ muuttuu, kun tutusta ja turvallisesta oppimisympäristöstä siirrytään opettamaan väistötiloihin. Tutkimuksessa opettajan näkökulmia väistötiloissa työskentelystä lähestytään heidän omien kokemustensa kautta.

Opettajien elämismaailma on laaja ja kokemukset moniulotteisia. Tämän tutkimuksen avulla pyrimme selvittämään niitä seikkoja, jotka olisi hyvä ottaa huomioon, kun koulua kohtaa tilanne, jossa muutto väistötiloihin on väistämätöntä. Olemme rajanneet tutkittavaa ilmiötä seuraavilla näkökulmaamme rajavilla tutkimustehtävillä. Tutkimustehtäviä tarkentavat niihin sidoksissa olevat alakysymykset:

1. Missä määrin opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat väistöolosuhteissa?

*Toteutuuko opetussuunnitelman tavoitteet väistöolosuhteissa?*

2. Millaisia kokemuksia opettajilla on koulun ja opettamisen arjesta väistöolosuhteissa?

*Millaisia muutoksia ja haasteita muutto väistötiloihin tuo mukanaan?*

3. Millaisia kokemuksia opettajilla on väistöolosuhteista työympäristönä?

*Miten väistöolosuhteiden rakenteet vaikuttavat opettajan työhön?*

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Olemme käyttäneet laadullista metodia, sillä olemme kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista ja tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden kokemuksista, ja niistä muodostuvista merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2008, 14). Laadullista tutkimusta luonnehditaan prosessiksi. Näkökulmat ja tulkinnat ovat kehittyneet tutkijoiden tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Prosessin mukaisesti tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät ole olleet tässä tutkimuksessa etukäteen jäsennettävissä selkeästi, vaan esimerkiksi tutkimustehtävät ovat muotoutuneet vähitellen tutkimuksen edetessä. Selitys tällaiselle avoimuudelle on tutkimuksen pyrkimys tavoittaa tutkittavien näkemykset tutkittavasta ilmiöstä ja ymmärtämään kokemuksia tietyssä ympäristössä. (Kiviniemi 2018, 73.)

Tutkimuksessamme korostuu kentältä saatavan aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä. Haastatteluista nousevien näkökulmien suhde tutkimuksen teoriaan on vuorovaikutteinen ja kulkee tutkimuksessa käsi kädessä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät ole olleet lopullisia, mutta auttaneet jäsentämään tutkimusasetelmia eteenpäin. Aineistonkeruu on osaltaan ollut jäsentämässä teorian täsmentymistä prosessin kuluessa. (Kiviniemi 2018, 77-78.)

Tutkimuksemme mukailee fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Tämä tutkimusote on valittu, sillä se on omiaan pyrkiessä tekemään tulkintoja ihmisen kokemuksista (Laine 2015, 33). Pyrkimyksenä on ollut mahdollisimman puhtaasti kuvata ja jäsentää kokemuksia sekä luoda niistä merkitysrakenteita, joita tulkitaan hermeneuttisen kehän filosofian mukaisesti. Tutkimuksessamme laadullisen tutkimuksen tunnusmerkit konkretisoituvat aineistonkeruun menetelmän, tutkittavien näkökulman, hypoteesittomuuden sekä tutkijan aseman ja aineiston analyysin kautta. (Eskola & Suoranta 2014, 15.)

## 5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne

Fenomenologian yksi keskeisistä pyrkimyksistä on tutkia yksilön välitöntä subjektiivista kokemusta. Maailmaa tutkitaan juuri sellaisena, kuin se näyttäytyy inhimillisessä kokemuksessa. (Niskanen 2005, 101; Perttula 1995b, 6-7.) Fenomenologiassa ilmiötä tutkitaan ilman ennakko-oletuksia. Yksi metodin peruskäsitteistä on elämismaailma, jolla pyritään kuvaamaan inhimillistä ja historiallista maailmaa. Se on yksilön arkipäivän henkilökohtainen maailma, joka on kaiken inhimillisen toiminnan taustalla, myös tieteellisessä toiminnassa. (Perttula 1995b, 9.) Fenomenologisen metodin avulla tavoitetaan kolme tieteellisen toiminnan perustavaa asiaa: inhimillisistä käytännöistä vapaa elämismaailma, puhdas kokemus tutkimuksen kohteena, sekä tutkija, joka on intressitön ja puolueeton havainnoija. (Niskanen 2005, 103.)

Kokemusta tutkittaessa tutkitaan kokemusten merkitysisältöä ja sen rakennetta. Merkitysteoria sisältää ajatuksen siitä, että pohjimmiltaan yksilö on yhteisöllinen ja merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu syntyvät yhteisössä, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Yksilö on siis käytännön tasolla jatkuvasti kokemusten, ilmiöiden ja niiden ymmärtämisen sisällä, mutta toiminta on vaistomaista ilman tietoista merkitysanalyysin tekemistä. Kunkin yksilön perspektiivi on kuin kehykset, joiden rajoissa hän maailmaa elää ja kokee. Nämä raamit rakentuvat yksilön eletystä elämästä eli kokemuksista, käsityksistä ja arvoista. Kokemukset rakentuvat merkityksistä ja maailma näyttäytyy yksilölle merkityksinä. (Laine 2018, 31-32.)

Fenomenologinen reduktio koostuu analyysin sulkeistamisesta ja mielikuvatasolla tapahtuvasta muuntelusta. (Perttula 2005, 144-145.) Fenomenologisella reduktiolla pyritään siis kuvailemaan puhdasta ilmiötä ilman ennakkokäsityksiä (Husserl 1995, 63). Tähän pyritään jo haastatteluvaiheessa, jolloin tutkijan on oltava tarkkana oman minän ulkoistamisen kanssa (Bevan 2014). Sulkeistamisen

avulla tutkija pyrkii pääsemään selvyyteen, onko tutkimusaineistosta tutkijalle muodostuvat kokemukset juurikin tutkimusaineistosta nousseita, vai ovatko kokemukset tutkijan itse rakentamaa tulkintaa tai muista aiheista kumpuavaa kokemusta. Sulkeistamisen jälkeen päästään metodin toiseen analyysivaiheeseen eli mielikuvalla tapahtuvaan muunteluun, joka on tutkijan rajatumpaa työskentelyä. Tutkija pyrkii erilaisia merkitysyhdistelmiä muunnellen löytämään tutkittavan ilmiön välttämättä edellyttämät merkitykset. (Bevan 2014; Perttula 2005, 145.)

Hermeneutiikka on ymmärtämisen metodi. Lähtökohtana on teksti, ja miten teksti ymmärretään. Hermeneuttinen ymmärtäminen on kehämäistä. Hermeneuttinen kehä muodostuu osien ja kokonaisuuden dialektisesta vuorovaikutuksesta. Päämääränä on tavoittaa se, mitä tutkittava on todella tarkoittanut. Ilmaukset ymmärretään aina kontekstissaan, ei irrallisina ilmauksina, jonka seurauksena yksittäisen osan ja kokonaisuuden ymmärtäminen asettavat ehtoja toisilleen. Tämän vuoksi ymmärtämisen metodologisena sääntönä teksti täytyy lukea kokonaisuudessaan ensin ymmärryksen saavuttamiseksi. Näin hermeneuttiseen kehään astuessaan tutkijalla on siis jo olemassa ennakkoymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. (Kakkori 2009; Niskanen 2005,90- 91.)

Hermeneuttinen kehä kuvaa monien asioiden ymmärtämistä. Kaikki osiot yhdessä muodostavat hermeneuttisen kehän, jonka osat ovat riippuvaisia toisistaan ja yhdessä luovat korkeimman ymmärtämisen muodon. Kokemus koetaan psyykkisen yhteyden kautta kokonaisuutena, eikä sitä ole tarvetta selittää hypoteesien avulla. (ks. esim. Kakkori 2009; Niskanen 2005, 94-95; Väkevä 1999.)

Fenomenologia on yleisesti määritelty tutkimukseksi ilmiöiden olemuksesta ja hermeneutiikka puolestaan tulkinnan opiksi (Kakkori 2009). Hermeneuttinen tulkinta perustuu esiymmärryksen perustalle, ja selittäminen tarkoittaa hermeneutiikan kielellä ilmiöiden merkityksien oivaltamista. Ymmärtäminen ei ala alusta ja pääty loppuun, vaan ymmärtämisen taustalla on jo olemassa tulkittu merkityskokonaisuus, josta esiymmärrys muodostuu. (Judén-Tupakka 2009, 64.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa hermeneutiikka on yhdistetty fenomenologiseen olemassaoloon ja sen ymmärtämiseen. Kehämäisen

ymmärryksen merkitys on avain olemisen ymmärtämiselle. Ymmärrys ja tulkinta edellyttävät toinen toistaan hermeneuttisen kehän tavoin. Oleminen, jota voidaan ymmärtää, on kieli. Kielellisyyden tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen voidaan käyttää välineenä hermeneuttista kehää. (Kakkori 2009; Tontti 2005, 60.)

Fenomenologises-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine 2018, 29). Tietokysymyksistä esille nousevat erityisesti ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiseen tutkimukseen tulee mukaan hermeneuttinen ulottuvuus, kun tulkinnalle ilmenee tarvetta. Tällöin hermeneutiikan kaksi avainkäsitettä esiyymmärrys sekä hermeneuttinen kehä astuvat myös kuvaan. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 34-35.)

Keskeistä fenomenologis-hermeneuttisessa metodissa on tutkijan asema ja esiin nousevatkin tutkijan omien ennakko-oletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta (Laine 2018, 29). Reduktio nousee fenomenologiasta, jonka mukaan tutkittavaa ilmiötä lähestytään mahdollisimman vapaasti käsitteellisistä ennakkoluuloista ja asenteista. Fenomenologinen käsite elämismaailmasta on tärkeä myös fenomenologis-hermeneuttisessa metodissa. Van Manenin (1990) mukaan elämismaailma on luonnollisen asenteen jokapäiväinen maailma. Tämä tulkinta poikkeaa puhtaasta fenomenologiasta siten, että juuri luonnollinen asenne on se, jonka fenomenologia pyrkii sulkeistamaan reduktion avulla. (Kakkori 2009.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa yritetään ymmärtää kokemusta omista lähtökohdista käsin. Jotta jotain ilmiötä voi ymmärtää, on se koettava omien kokemustensa valossa. Olemuksen tarkoitus ei ole ikinä helposti tulkittavissa ja ymmärrettävissä. Tulkinnat asioista eivät ole ikinä yksiselitteisiä vaan monivivahteisia ja kerroksittaisia. (Kakkori 2009.) Kokemusta voidaan yrittää ihmistieteissä ymmärtää kirjallisessa muodossa, joka voi olla esimerkiksi strukturoitua ja organisoitua kertomusta. Kirjallisessa muodossa aineistosta on helpommin eroteltavissa merkitysrakenteet (van Manen 1990, 78.)

Tutkimuksen analysoinnin yhteydessä teemoittelu pyrkii ohjaamaan ja jäsentämään tutkimusta sekä kirjoitettua tekstiä. Tämän avulla pyritään etsimään tarkoituksia kokemukselle. Teemoittelun avulla kokemuksia pyritään

strukturoimaan omiin lohkoihinsa hermeneuttisen kehän tavoin. Teemoittelu pelkistää tekstiä yksinkertaistamalla alkuperäiset ilmaukset ja jäsentämällä saman tyylliset ilmaukset omiin lokeroihinsa. Sillä pyritään saavuttamaan fenomenologinen kuvaus kokemuksesta, jonka jälkeen siitä on hermeneutiikan avulla helpompi tulkita. (van Manen 1990, 78-79, 87.)

Tutkimuksessamme haluamme saada tietoa opettajien kokemuksesta väistötiloissa opettamisessa. Huomaamme, että tilanteet ovat aina erilaisia eikä kukaan toimi tai ajattele täysin jonkin tyyppillisyyden mukaisesti (Laine 2018, 32). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri niinkään löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan joukon sen hetkistä merkityksmaailmaa (Kakkori 2009). Merkityksmaailma rakentuu merkitysanalyysin kautta. Tämä tarkoittaa, että merkitykset liittyvät toisiinsa ja muodostavat näin merkitysrakenteita. Tulkintaa tehdessä ei siis ole kyse yksittäisen merkityksen selvittämisestä, vaan merkitysten verkon hahmottamisesta. (Moilanen & Rähä 2018, 51-52.)

Fenomenologian ja hermeneutiikan filosofian yhdistelevää metodologiaa käytettäessä on filosofioiden välinen jännite tunnistettava. Koska nämä kaksi tutkimusmetodia eroavat toisistaan perusteiltaan, on tutkijan tiedettävä mitä tekee valitessaan kyseisen suuntausten yhdistelmän metodikseen. Fenomenologian päämääränä on löytää asioiden olemus, kun taas hermeneutiikan näkökulmassa asiat ovat mitä ovat kielen ja tulkinnan mukaan. (Kakkori 2009.)

### **5.3 Tutkimuksen kulku**

Tutkimuskohteena ovat alakoulut ja niiden opettajat, jotka toimivat tai ovat toimineet väistötiloissa luokanopettajina. Tutkimuksessa olemme rajanneet tarkastelun alakoulun opettajiin, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet väistötiloissa opettajana tai erityisopettajana.

### 5.3.1 Tutkimuksen osallistajat

Tutkimukseemme on osallistunut erityisopettaja ja kahdeksan luokanopettajaa, joista yksi toimii myös rehtorin virassa. Kokemusta tutkiessamme fenomenologia ohjaa valitsemaan haastateltavaksi yksilöitä, joilla on eläviä ja omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Kokemuksen tutkimuksessa, kuten tässäkin tutkimuksessa, ei ole ollut perusteita jaotella osallistujia valintatilanteessa naisiin ja miehiin. (Lehtomaa 2005, 167.) Emme myöskään määritelleet kriteeriksi osallistujien paikkakuntaa. Voidaan kuitenkin sanoa, että osallistajat ovat eri puolilta Suomea ja osallistuneista seitsemän on naisia ja yksi mies. Suurelta paikkakunnalta haastatteluun osallistui yksi osallistuja (yli 100 000 asukasta), keskisuurelta viisi (alle 100 000, yli 50 000), keskipieneltä kaksi (alle 50 000, yli 20 000) sekä pieneltä yksi osallistuja (alle 20 000). Tutkimusjoukosta nuorin on 30 -vuotias ja vanhin on jäämässä pian eläkkeelle. Työkokemusta luokanopettajana heillä on kuudesta vuodesta 34 vuoteen. Tutkimukseen osallistajat ovat työskennelleet uransa aikana väistöolosuhteissa vähintään kolmen kuukauden verran. Kuusi opettajista sekä erityisopettaja ovat työskentelivät aineiston keruumme aikana luokanopettajina väistöolosuhteissa ja haastattelut toteutettiin väistöolosuhteissa.

Olemme lähettäneet sähköpostia kouluille, jotka ovat joutuneet työskentelemään väistötiloissa. Sähköpostit olemme osoittaneet koulujen rehtoreille, jotka ovat esittäneet asian eteenpäin koulunsa opettajille. Vapaaehtoiset ovat ottaneet yhteyttä tämän jälkeen meihin sähköpostin välityksellä. Vaatimuksena osallistumiselle on ollut se, että osallistuja on työskennellyt tai työskentelee väistöolosuhteissa opettajana. Tutkijoina olemme tasapainotelleet otannan määrän sekä käytävissä olevan ajan ja resurssien rajallisuuden välillä (esim. Clarkeburn & Mustajoki, 2007,71; Lehtomaa 2005, 167-168). Olemme kuitenkin pyrkineet keräämään resursseillamme riittävän tutkimusaineiston ja olemme yllättyneitä siitä, miten moni opettaja halusi osallistua haastatteluun sekä kuinka moni olisi



kuultuaan tutkimuksemme aiheen, halunnut osallistua vielä aineiston keräämisen jälkeenkin tutkimukseen.

### 5.3.2 Aineiston hankinta

Koska tutkimme opettajien kokemuksia, on meillä ollut selkeä näkemys siitä, että tutkimuksemme aineiston keruu toteutetaan haastattelumenetelmällä. Olemme toteuttaneet haastattelut avoimina yksilöhaastatteluina. Avoimessa haastattelussa on määritelty vain ilmiö, josta keskustellaan ja tällä olemme pyrkineet saamaan kiinni osallistujien autenttisista kokemuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 78.) Olemme haastatelleet osallistujia kertaluontoisesti. Yhdelläkin haastattelukerralla voidaan päästä syvähaastattelunomaiseen tilaan, jos käsiteltävä aihe on selkeä ja tarpeeksi suppea (Eskola & Suoranta 2014, 87-88).

Ennen haastattelua olemme pyytäneet osallistujia allekirjoittamaan suostumuslomakkeen haastattelua varten (*Liite 1*). Tässä lomakkeessa olemme määritelleet aineiston käyttäjät ja käyttötarkoituksen sekä aineiston käsittelyn ja säilyttämisen. Osallistujille olemme kertoneet tutkimuksen pääaiheet, jotta osallistujat ovat voineet tehdä päätöksensä vapaaehtoisesta osallistumisestaan tutkimukseen riittävin perustein (Kuula 2006a, 105). Tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden suojelemiseksi on hyvä olla yhteiset sopimukset tutkijan ja osallistujien välillä ja tällainen sopimus kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön. Sopimuksesta onkin hyvä ilmetä tutkijan aineistoa koskevat lupaukset tutkittavien kanssa, ja tämän sopimuksen puitteissa olemme pyrkineet toimimaan. (Kuula 2006b, 131.)

Tunnistettavuuden estäminen on yksi ihmistieteiden tutkimuseettisistä normeista, ja sitä on täsmentänyt tietosuojalainsäädäntö. Nimettömyys ja tunnistamattomuus otetaankin itsestään selvinä asioina sovittaessa tutkittavien kanssa aineiston ja sen otteiden esittämisestä. (Kuula 2006b, 134.) Suostumuslomakkeessa olemme käsitelleet osallistuvien nimettömyyttä. Osallistujat ovat

kokeneet myös itse tunnistettavuuden käsittelyn tärkeänä ennen haastattelua tutkimusaiheemme sensitiivisyyden vuoksi.

Olemme lähettäneet osallistujille ennen tapaamista sähköpostin, jossa olemme pyytäneet heitä orientoitumaan haastatteluun miettimällä konkreettisia esimerkkejä väistötiloissa työskentelystä. Emme ole rajanneet lähetettyjä ennakkokysymyksiä tarkasti, jotta emme tulisi ohjanneeksi liikaa osallistujien pohdintoja. (Eskola & Suoranta 2014, 90.)

Olemme toteuttaneet kaksi ensimmäistä haastattelua yhdessä, jolloin haastattelukäytännöt ja haastattelun kulku ovat hioutuneet yhteneväisiksi. Tämän jälkeen olemme haastatelleet loput osallistujat yhden haastattelijan voimin. Olemme tallentaneet kunkin haastattelun kahdella audio-laitteella, johon osallistujat ovat antaneet luvan suostumuslomakkeessa. Haastattelut ovat kestäneet vaihdellen noin puolesta tunnista tuntiin.

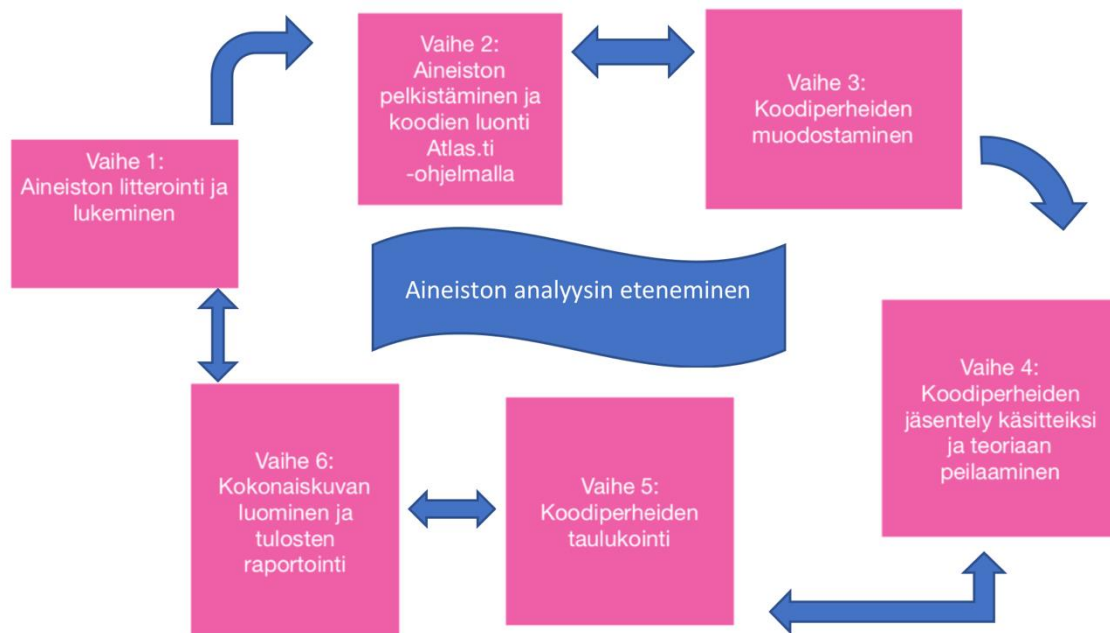
Olemme pyrkineet siihen, että haastattelutilanne muistuttaisi mahdollisimman paljon tavallista keskustelua, kuten avoimeen haastatteluun kuuluu (Lehtomaa 2005, 170). Apunamme haastatteluissa meillä on ollut käytössämme kysymysrunko (*Liite 2*). Olemme käyneet jokaisen haastateltavan kanssa läpi heidän kokemuksiaan väistötiloissa opettamisessa, mutta kaikkien haastateltavien kanssa emme välttämättä ole käyneet läpi jokaista kysymystä tai teemaa kysymysrunkomme mukaisesti. Runkoa ei siis ole seurattu orjallisesti, vaan kysymysten asettelu on ollut vapaata ja keskustelu on saanut soljua haastateltavan omia kokemuksia mukaillen. (Eskola & Suoranta 2014, 87-88.)

Haastattelutilanne on pyritty pitämään avoimena, sillä tutkijoina emme ole voineet etukäteen tietää, minkälaisia asioita osallistujat mahdollisesti tuovat esille. Tutkijoina meillä on kuitenkin ollut myös avoimessa haastattelussa lupa ohjata haastateltavaa kuvaamaan niitä kokemuksia, joista oman tutkimuksemme kannalta olemme kiinnostuneita. (Lehtomaa 2005, 170.) Käytännössä olemme kuitenkin pyrkineet siihen, että osallistujat ovat saaneet vapaasti kertoa kokemuksistaan. Haastattelijoina olemme joutuneet olemaan tarkkana kysymysten asettelussa, ettemme ohjaisi haastateltavan vastauksia ja yhdistäisi omia

kokemuksiamme ja ennakkokäsityksiämme vastauksiin fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti (Bevan 2014).

### 5.3.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Aineiston analyysin eteneminen on havainnollistettu kokonaisuudessaan *Kuvassa 1: Aineiston analyysi*, josta voi seurata analyysin etenemistä lukemisen ohessa. Haastatteluaineiston käsittelyn olemme aloittaneet haastattelujen litteroinnilla. Aineistoa kertyi 296 minuuttia ja litteroituna aineistoa on 67 sivua fontilla Arial, pistekoko 12 ja rivivälillä yksi (sivureunukset: vasen ja oikea 2 cm, ylä- ja alareunukset 2,5 cm). Puhuttu kieli on litteroitu mahdollisimman tarkasti. Olemme kuitenkin jättäneet pois huomautukset huokauksista, eleistä ja ilmeistä.



KUVIO 1. Aineiston analyysi

Olemme litteroineet toistemme tekemät haastattelut ristiin, jotta saamme kokonaiskuvan aineistosta. Tämä kokonaiskuvan saavuttaminen on tutkimuksemme ensimmäinen tulkinnan vaihe, jossa luomme esiymmärrystä ilmiöstä hermeneuttisen filosofian mukaisesti. Hermeneuttisen kehän mukaisesti analyysissä on tärkeää saavuttaa ensin kokonaiskuva ilmiöstä, ja sitten purkaa se osiin. (Kakkori 2009.) Tämän toteuttaminen omassa tutkimuksessamme on lisännyt ymmärrystämme ilmiöstä ja aineistostamme kokonaisuutena. Kirjallisessa muodossa aineistosta on myös helpommin eroteltavissa merkitysrakenteet tutkimusmetodimme mukaisesti (van Manen 1990, 78).

Aineistosta litteroinnin avulla luodun kokonaiskuvan jälkeen olemme pyrkineet jäsentämään aineiston täsmällisesti osiin (ks. esim. Kakkori 2009; Laine 2018; van Manen 1990). Litteroinnit olemme tulostaneet paperiversioiksi, joihin on alustavasti alleviivattu aineistosta nousseita opettajien kokemuksia. Jäsentelemällä aineistoa olemme pyrkineet tekstistä kuvaamaan kokemuksista kumpuvia merkityksiä (Laine 2018). Alleviivauksen viereen olemme pelkistäneet kokemuksia merkityssanoiksi, koodeiksi, eli olemme pilkkoneet ja pelkistäneet aineistoa osiin. Tämä analysoinnin vaihe on aineiston kokonaiskuvan jälkeen ensimmäinen liikkumisemme hermeneuttisella kehällä kohti yksittäisiä kehän rakenteita (van Manen 1990, 87). Koodit olemme muodostaneet mahdollisimman puhtaasti kuvailemalla ilmauksia fenomenologiaan perustuen. Hermeneuttinen esiymmärrys, jonka olemme saavuttaneet tässä vaiheessa aineiston kokonaiskuvaan ja taustateoriaan nojaten, on kuitenkin auttanut meitä jäsentelemään aineistoa. Olemme pyrkineet tässäkin vaiheessa kuitenkin reduktion avulla sulkeistamaan fenomenologisella reduktiolla omien asenteidemme ja kokemustemme vaikutukset analysointia ohjaavana tekijänä. (Perttula 2005, 144-145.) Esimerkki aineistolainauksesta tulosten raportointiin löytyy Taulukosta 1: *Esimerkki aineiston käsittelystä*.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston käsittelystä.

Aineistolainaus	Koodi	Koodiperhe	Yläkäsite	Koodiperheen taulukointi	Tulosten raportointi
"Just mitä <u>mä</u> sanoin, et onneks meillä on huumorintajusta porukkaa ja meillä lentää <u>semmonen</u> hurtti huumori et se on ehkä se ainut asia mikä, mikä on saanu <u>jaksamaan</u> ki."	huumorintaju työyhteisön voimavarana	Työyhteisö	Opettajien hyvinvointi	Hyvinvointi	Väistötilat oppimis-ympäristöinä

Leivon väitöskirjassaan (2010, 85-86) käyttämän merkitysanalyysin mukaisesti meilläkin on ollut haastattelussa käytössämme kysymysrunko, joka on sisältänyt väljän teemoittelun. Tämä on myös osaltaan toiminut Leivon tapaan kehikkona jäsentäessämme aineistoamme ylläolevan kuvauksen tavoin. Kuvaamamme merkitysanalyysi mukailee kuitenkin vahvasti aineistosta esiin nousseita kokemuksia.

Alleviivauksen jälkeen aineiston jäsentämisessä apuna on käytetty Atlas.ti-analysointiohjelmaa. Tämän verkko-ohjelman sisäistettyämme päädyimme käyttämään kyseistä ohjelmaa sen selkeyden ja monipuolisuuden vuoksi. Aineisto on myös paremmin hallittavissa tietokoneohjelman kautta (Eskola & Suoranta 2014, 207). Tietokoneohjelmalla analysointi myös lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (Perttula 1995b, 97).

Tämän alaluvun lopusta löytyy Kuvio 2. Aineiston käsittely, jossa on yhteenveto aineiston käsittelyn etenemisestä. Haastatteluaineistot on ensin järjestetty Atlas.ti-ohjelmalla tehtävää käsittelyä varten teemoittain yksiköksi, joka käsittelee koko aineiston yhdeksän haastattelun kokonaisuuden. Aineiston olemme syöttäneet aineistolainauksista pelkistämien koodien mukaisesti Atlas.ti-ohjelmaan. Koodit olemme rakentaneet aineistolainauksen asiasisällön mukaisesti. Teemoittelun avulla samantyyppisiä asioita sisältävistä koodeista olemme muodostaneet koodiperheitä. Tällä olemme pyrkineet saavuttamaan fenomenologisen puhtaan kuvauksen kokemuksesta, jonka jälkeen kokemukset ovat hermeneutiikan keinoin helpommin tulkittavissa. (van Manen 1990, 78-79, 87.)

Koodiperheitä on yhteensä 14 ja niistä on muodostettu erilliset Word-tiedostot. Jokaisen tiedoston koodiperheen alta löytyy kaikki aineistosta nousseet kyseisen teeman alle liittyvät koodit ja koodien alle kätkeytyvät aineistolainaukset. Koodiperheet ovat: esimies, muut haasteet, muutos, opettaminen, opetussuunnitelma, oppilaiden kokemukset, resurssit, terveys, tilat, tuki, tulevaisuus, työhyvinvointi, työyhteisö sekä vanhemmat.

Seuraava vaihe on synteisivaihe, jossa olemme pyrkineet luomaan jälleen kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Tässä vaiheessa tuomme erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet yhteen. (Laine 2018.) Merkitykset nivELYVÄT TOISIINSA, ja näin asiat saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa (Moilanen & Rähä 2018, 52). Olemme siis jatkaneet hermeneuttista tulkintaa, ja alkaneet aineiston osiin pilkkomisen jälkeen taas ryhmitellä hermeneuttisen kehän osia kokonaisuuksiksi (van Manen 1990, 79). Olemme teemoitelleet koodiperheet yläotsikoiden alle, joista on muodostunut tutkimuksen teoriaa ohjaavat yläkäsitteet (Moilanen & Rähä 2018, 61). Nämä käsitteet ovat: opettajien hyvinvointi, opettajan työ, oppimisympäristö sekä yhteistyö. Näistä yhdessä muodostuu jäsenNELTY merkityskokonaisuus, jossa merkitykset nivELYVÄT yhteen ilmiön ympärille ja johon tutkimuskysymystemme kautta etsimme vastauksia.

Teemoittelua eli käsitteiden muodostusta on ohjannut fenomenologinen kuvailu, ja tulkinnan syventämistä on puolestaan ohjannut yhdessä aineisto, tutkimuskysymykset ja taustateoria. Tässä vaiheessa olemme myös täsmentäneet ja syventäneet tutkimuskysymyksiämme esiymmärryksemme kasvaessa. (Moilanen & Rähä 2018, 56-57.)

Käsitteiden alta löytyvät koodiperheet niin, että opettajien hyvinvoinnin alle olemme jäsentäneet koodit: terveys ja työhyvinvointi. Opettajan työn alle olemme asettaneet koodit: opetussuunnitelma, opettaminen, muutokseen liittyvät kokemukset sekä tulevaisuuteen liittyvät ajatukset. Oppimisympäristön alle olemme puolestaan koonneet tiloja käsittelevät kokemukset, resurssit (materiaali ja henkilöresurssit) sekä muut koetut haasteet. Yhteistyökoodin alta löytyvät koodit: oppilaiden kokemukset, vanhemmat, esimies, työyhteisö sekä tuki.

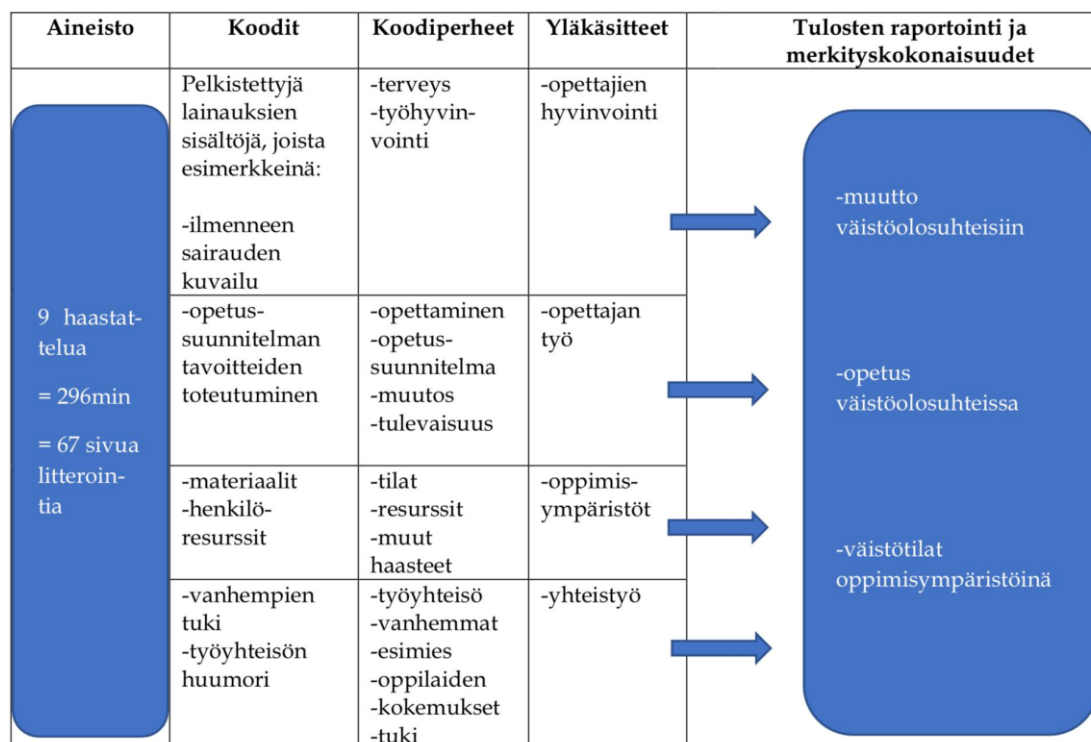
Käsitteiden luonnin jälkeen olemme lähteneet jälleen syventämään hermeneuttista tulkintaa. Tässä vaiheessa olemme koonneet hermeneuttisen kehän osia yhteen, ja seuraavaksi olemme jälleen lähteneet pilkkomaan aineistoamme yhä syventäen ymmärrystämme ilmiöstä. (Moilanen & Rähä 2018, 60.) Olemme seuraavaksi käyneet jokaisen koodiperheen läpi ja koodiperheistä olemme perhe kerrallaan muodostaneet taulukot. Näillä taulukoilla on otsikkona taulukoinnin kohteena olleen koodiperheen nimi ja sisältönä koodiperheeseen jäsenelty aineisto. Taulukot olemme tehneet perheittäin, mutta yhden taulukon alle olemme yhdistäneet koodiperheet: muutos, muut haasteet, oppilaiden kokemukset ja vanhemmat. Tälle taulukolle olemme antaneet nimeksi Muutto. Tämä sen vuoksi, että kyseisten koodiperheiden sisällöt liittyivät vahvasti toisiinsa luoden oman merkityskokonaisuutensa.

Taulukot olemme luoneet niin, että jokainen koodiperheen aineistolainauksen olemme ryhmitelleet taulukoihin sen perusteella, mihin lainaus tulkintamme mukaan liittyy. Olemme siis tulkinneet aineiston merkityksiä uudelleen pilkkoen koodiperheet osiin. Tässä vaiheessa prosessia ymmärryksemme ilmiötä kohtaan on syventynyt ja jäsentynyt. Olemmekin jäsentäneet ja siirrelleet joitain lainauksia eri taulukoiden alle ymmärtääksemme paremmin kokonaiskuvan aineistosta. Tämä on vaihe, jossa olemme myös karsineet aineistosta ne lainaukset pois, mitkä eivät ole relevantteja tutkimustamme ajatellen.

Taulukoinnin jälkeen olemme alkaneet raportoida tuloksia (luku 6). Olemme jäsennelleet tulokset merkitysrakenteiden mukaisiksi kokonaisuukseksi. Luomamme taulukot ovat toimineet aineiston jäsentäjänä ennen viimeistä kokonaiskuvan luomista eli tulosten raportointia. Tulosten raportoinnissa olemme pyrkineet luomaan selkeästi etenevän kokonaisuuden tutkimastamme ilmiöstä ja sen ulottuvuuksista.

Raportoinnissa olemme vielä siirrelleet lainauksia taulukoinneista relevantimpaan paikkaan ja muokanneet tulosten etenemisen kronologiseen järjestykseen alkaen oireiden kuvailusta muuton kautta väistötiloissa opettamista kuvaaviin tuloksiin. Näin kokonaiskuvasta on pyritty tekemään jäsenelty. Lisäksi olemme kronologisen järjestyksen lisäksi tiivistäneet kattavaa aineistoamme

lukijaystävälliseen muotoon. Tulosten raportointivaiheessa olemme poistaneet henkilönimet ja opettajista käytetään lainauksissa koodikieltä: opettaja 1, opettaja 2, opettaja 3 ja niin edelleen. Lukija voi siis halutessaan seurata yksittäisen opettajan kokemusta kokonaisvaltaisesti läpi koko tulososion. (Kuula 2006a, 214.) Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä mielekästä, vaan merkitysrakenteiden moninaisuuden ymmärtämiseksi on hyvä käsitellä ilmiötä monivivahteisena kokonaisuutena.



KUVIO 2. Aineiston käsittely



## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset ovat kokonaisvaltainen kuvaus opettajien kokemuksista väistötiloissa työskentelyssä. Tässä luvussa käydään läpi aineistostamme nousseet tulokset, ja luvussa seitsemän tulkitsemme tuloksia teoriaan peilaten. Tulokset etenevät siten, että ensin käsittelemme muuton syyt ja muuton väistötiloihin. Tässä osiossa esiin tulevat tulokset terveyden tarkastelusta muuttoon ja siinä esiintyneisiin kokemuksiin ja haasteisiin. Tästä jatkamme kuvaamalla opettajien kokemuksia väistötiloissa työskentelystä ja väistötiloissa opettamisesta. Opetussuunnitelman toteutumiskokemusten ja resurssien jälkeen käsittelemme opettajien kokemia hyvinvointitekijöitä ja tuen tarpeen kokemuksia sekä yleistä jaksamista.

### 6.1 Muutto väistöolosuhteisiin

#### 6.1.1 ”Mä olin se kaikista homeisin ihminen”

Opettajat kertoivat laajasti väistöolosuhteisiin siirtymisen taustoista, ja niistä olosuhteista, josta väistöön oltiin lähdetty. Suurin osa opettajista nosti esiin huolen omasta ja oppilaiden terveydestä. Opettajat kertoivat laajasti erilaisia oirekuvailuja ja syitä väistöolosuhteisiin siirtymisestä. Haasteltavista jokainen oli jollain tasolla oireillut ja osa opettajista kertoi sairastumisista, jotka vaikuttivat opettajien ja lasten elämään edelleen. Opettajat kuvasivat työhyvinvoinnin olleen kovilla jo ennen väistöolosuhteisiin siirtymistä. Opettajat kertoivat tarkasti, miten

oppilaat ja opettajat oireilivat ennen väistöolosuhteisiin pääsemistä. Näistä oireista kerrottiin muun muassa seuraavaa:

*Niveloireita ja sit semmoisia neurologisia oireita -- Nenänverenvuotoa oli lapsilla todella runsaasti -- jos musiikkitunnilla lauletaan ja siellä vaikka, kuinka monella lapsella alkaa suihkuamaan verta nenästä saman tunnin aikana -- mutta järkyttävimpiä tietenkin -- että esimerkiksi lapset sairastui reumaan ja tuli pyörätuolilla kouluun. (opettaja 2)*

*Kun sitten alettiin, et lapset sairastuu astmaan tai reumaan ja ne on pysyviä diagnooseja lopunelämää. (opettaja 3)*

*Mullakin kuviteltiin et mul on MS-tauti. Oli aivan ihmeellisiä kohtauksia. -- ajateltiin et ne on neurologisia, mut ne on ihan selkeitä homeoireita. (opettaja 6)*

Käytännössä oireet näkyivät eri tavoin opettajien arjessa ja toimiessa sisäilmallaan epäpuhtaissa oloissa. Osa opettajista joutui työskentelemään pitkiäkin aikoja epäpuhtaissa ja terveyttä vaarantavissa työolosuhteissa, jotka pistivät opettajien työhyvinvoinnin koetukselle. Opettajat toivat huolen sekä oirekuvailut esimiehen ja työterveyden tietouteen, mutta opettajat kokivat, ettei heidän huolensa reagoitu.

*Me oireiltiin kaikki niissä vanhoissa tiloissa, mutta ei ollut mitään mustaa valkoisella. Mulla oli jatkuvasti ääni pois, flunssaa, poskiontelotulehduksia, kaikilla oli. Osalla oli nenäverenvuotoa ja kaikkea tällaista. (opettaja 2)*

Osa haasteltavista kertoi myös harkinneensa jotain muuta työpaikkaa tai saaneensa työterveyden kautta ohjeeksi hakeutua toiseen työpaikkaan. Osa kouluista oli opetuksen tiloissa vielä jatkuessa asetettu jopa korkeaan vaarallisuusluokkaan ja tätä kautta myös käyttökieltoon. Tämä johti lopulta nopeaan väistötiloihin siirtymiseen.

*Niin jos se on sitte tämä home, mikä on se syy, että pitäis hakee toista työpaikkaa, et se tuntu niinku pahalta -- lääkäri sano, että että kyllä hän jo sinuna kattelis toista työpaikkaa, et ku on tämmönen tilanne. (opettaja 7)*

Vasta päästyään väistöolosuhteisiin osa opettajista yhdisti oireet entisiin tiloihin. He kertoivat oireidensa loppuneen väistöolosuhteissa ja vasta sisäilmatutkimuksen tulokset nähtyään osasivat yhdistää oireiden johtuneen rakennuksen kunnosta.

*Tää on nyt kolmas vuosi, kun mä oon ilman astmalääkitystä. Eli jälkeempään tajuaa sen terveytensä arvon. (opettaja 2)*

*Ne oireet huomasi vasta, kun oli ollut jonkin kuukauden siellä väistötiloissa. Niin huomasikin, että päänsärky, huuliherpes, silmätulehdukset, väsymys ja kurkkukivout kaikki häipyi. (opettaja 4)*

Opettajat nostivat esiin myös sairauspoissaolot. Osa opettajista kertoi, että töihin tultiin, vaikka mikä olisi ollut. Osa kertoi kuitenkin joidenkin opettajien jääneen pitkillekin sairauspoissaoloille. Opettajat kertoivat yleisesti myös siitä, miten sinnikkäästi he olivat jaksaneet kaiken keskellä tulla töihin.

*Meillä oli todella vähän sairauspoissaoloja, elikkä me tultiin melkein pää kainalossa töihin. (opettaja 2)*

### 6.1.2 ”Epätietoisuus oli kaikista inhottavinta”

Suurin osa opettajista koki, että muutto väistötiloihin oli ollut nopea. Muuton nopeus aiheutti erinäisiä haasteita ja opettajat kokivat sen eri tavoin. Muuton nopeuden vuoksi ilmassa leijui epävarmuustekijöitä, jotka turhauttivat ja kuormittivat opettajia.

*Ja oltais tiedetty, että mihkä mennään, mutta että nyt niinku vähä silleen hippa happa tullaan vähä tänne kattomaan mitä tehään, et ihan hirveesti ja niska limassa tehään töitä ja näin.” (opettaja 6)*

Tässä tutkimuksessa väistötiloihin oli muutettu jokaisessa tapauksessa sisäilma-ongelmien vuoksi. Opettajien kokemuksista oli aistittavissa helpotus, kun

sisäilmaltaan epäterveistä tiloista muutettiin pois. Opettajat kokivat, että heidän huoltaan oli vihdoinkin kuultu. Prosessi sisäilmaongelmien kanssa kamppailevalla koululla on usein pitkä ja alkaa paljon ennen väistötiloihin siirtymistä eikä pääty väistötiloihin muuttoon.

*Kun se ei oo pelkästään sitä, että ollaan niissä väistötiloissa, vaan kun se on jo ennen sitä se viisi vuotta. Eletään epätietoisesti, että mitä tässä tulee tapahtumaan. Että se on vähintään se kymmenen vuotta. (opettaja 1)*

*Et jotenkin sellainen hirveä helpottuneisuus, et se oli se lohtu. Vaikkei tienneyt tulevasta yhtään mitään. (opettaja 2)*

*Aikaisemmin varsinkin tuntui, että niitä vähäteltiin aika paljon, että ajateltiin, että siellä ne nyt jollain on vähän nuhaa vissiin. (opettaja 3)*

Vanhempien aktiivisuudella oli ollut useissa tapauksissa muuttoa nopeuttava vaikutus. asiat eivät olleet edenneet pelkästään opettajien sisäilmasta aiheutuneesta huolesta.

*Opettajat on oireillu pidempään, mutta se ei oo johtanu mihkään sen suurempaan, muuta ku remontointiin ja nyt sitte ku vanhemmat nosti äläkän niin nyt sit saatiin vihdoinkin evakoitua koko koulu. (opettaja 5)*

*Siitä lähti sitte pyörä pyörimään ja yhtäkkiä oliki sitte tota lehtien etusivuilla juttuja ja vanhemmat keräs luokista -- oirelistaa ja toimitti kuntaan ja piti isoa haloota. (opettaja 8)*

Osa opettajista koki, että vanhemmat olivat olleet tukena prosessin ajan. Osa taas koki, että muutto väistötiloihin oli nostanut vastarintaa joissain vanhemmissa ja opettajat olivat joutuneet syytösten kohteeksi.

*Mutta osa vanhemmista, jotka suhtautuivat kielteisesti, ne ajatteli vaan, et tämä on opettajien päähän pisto. -- Et se oli meistä ahdistavaa. Ja sitten se opettajien syyttäminen, et mä luulen et se oli kaikista pahinta. (opettaja 2)*

### 6.1.3 ”Tulis kattomaan miltä ne päätökset näyttää käytännössä”

Väistöiloihin siirtymisen prosessissa opettajat kokivat, että tiedonkulussa oli paljon puutteita. Opettajat kokivat olonsa epävarmaksi ja stressaantuneeksi, kun koulun sisäilman todellisesta tilasta ei tiedotettu avoimesti. Tietoja luettiin milloin lehden palstalta, milloin kuultiin vanhemmilta. Katteettomat aikataululukupaukset harmittivat myös opettajia.

*Mitä tuolta on löytyny? Ei me tiedetä. Ja kunnasta on suoraan sanottukki, et salaillaan. Et ne ei voi kertoa. No minkä takia ne ei voi kertoa? -- Ne sanoo, et teidän pitää joustaa kolme viikkoo. Se on puoli vuotta vähintään mitä pitää joustaa taas. (opettaja 6)*

Väistöolosuhteissa helpotusta arkeen toi, jos tiedossa oli tulevaisuuden kulku. Epävarmuus tulevasta puolestaan kuormitti henkisesti.

*Oppilaidenkin kanssa pystyi puhumaan, että kun me aloitetaan viides luokka niin päästään siihen omaan uuteen kouluun takaisin. Se vähensi sitä epävarmuutta. (opettaja 4)*

*Ja sitte se tietämättömyys siitä huomisesta, niin sehän tietysti se kaikista pahin kun ei tiedä et kuinka kauan pitää jaksaa tätä. (opettaja 6)*

Opettajat nostivat haastatteluissa esiin esimiehen roolin väistöolosuhteisiin siirryttäessä sekä siellä toimittaessa. Esimiehen tuki koettiin merkityksellisenä ja tärkeänä työyhteisön ja yksittäisen opettajan jaksamisessa.

*Iso kiitos siitä rehtorille. Se hoiti niinkö äärimmäisen hyvin. (opettaja 4)*

*Se on tietoinen siitä ja se on nähny et me ollaan tosi stressaantuneita siitä ja se on koko ajan sanonu, että tämä on poikkeustila. Ei teidän tartte miettiä sitä. Elikkä se on yrittäny ottaa meiltä niinku että älkää stressatko sillä. (opettaja 6)*

Rehtorin tuen puuttuminen koettiin puolestaan haasteeksi. Osa opettajista kertoi rehtorin tuen muuttuneen väistöolosuhteisiin siirryessä ja tuen saaminen oli jäänyt liian vähäiseksi. Opettajat nostivat esiin tuen tarpeensa ja kokeneet tuen

olleen usein puutteellista. Useat opettajat kokivat, että olisivat tarvinneet lisää tukea työhönsä ja omaan jaksamiseensa muun muassa resurssien ja keskustelun kautta. Osa opettajista nosti esiin toivon siitä, että esimies olisi ollut helpommin tavoitettavissa, jotta asioista olisi voinut keskustella tai saada muuta tukea.

*Johto ei ollut paikalla, ne oli siellä toisella puolella. Ei ollut sellaista välitöntä apua, jos tuli joku kriisi tai näin. (opettaja 4)*

*Et on ollu toki niitä päiviä, ku se on ollu ite niin pahalla päällä tästä kaikesta et sit on tuntunu et ei itekkään saa siitä puhua ja aavistuksen yrittäny ehkä hillitä meitä et ei tää nyt niin vakavaa oo. (opettaja 8)*

Rehtorin tuen lisäksi osa opettajista koki ja nosti esiin työnantajan (kunnan) tuen olleen riittämätöntä. Myös työterveys ja terveystieteiden toiminta nostettiin osassa haastatteluja esiin kielteisessä valossa. Opettajat olisivat toivoneet saavansa paremmin tietoa ja enemmän tukea sekä ymmärrystä tilanteeseen.

*Kunta olis kertonu mitä tulee tapahtumaan, mut koko ajan epätietosuudes. Se on ollu ihan syvältä. Ja sitte jos ollaan sovittu jotaki niin sitte ollaan joka kerta et se ei pitäny paikkansa. Ei ikinä oo vielä. (opettaja 6)*

*Se, et kunta olis jossakin vaiheessa pyytäny vaikka anteeks. Tai myöntäny, että tää nyt ei menny ihan niinku Strömsössä tavallaan. Et tavallaan sanonu, -- ymmärtäny meitä eikä vaan niinku olettanu et me hoidetaan tää mukisematta kaikki. -- tai ymmärtääköhän ne näitä meidän filiksiä, ku ei kukaan oo kunnasta mitään kysyny. (opettaja 6)*

*Ja se, että mihin mä oon ollu pettyny et esimerkiksi työterveys, tai, tai nää tavallaan terveystieteiden ei oo ollu missään yhteydessä tai kysyny, et kuinka te jaksatte tai kuinka te pärjätte. (opettaja 7)*

#### 6.1.4 ”Myöhästy omasta aikataulusta, niin siellä voi olla kaaos”

Muutto väistötiloihin aiheutti erilaisia käytännön ongelmia. Eniten päänvaivaa tuntui aiheuttavan kuljetukset väistötiloihin.

*Et siinä tuli sellaisia tosi haasteellisia juttuja vastaan ja aikataulullisia ja valvontajuttuja ja tämmöisiä. -- Mullakin kun on jakotunteja, niin kyllä mä joudun todella tarkkaan miettimään, että missä mä saan ne pidettyä ja jos tuleekin retki, niin se sekoittaa koko homman. Me ollaan nyt pidetty periaatteena, et bussivuorot on pyhät ja niihin ei kosketa. (opettaja 2)*

Arjen toimivuudessa oli haasteita, sillä ongelmat tulivat yllättäen eikä niihin ollut osattu varautua. Ruokailun organisointi koettiin kuormittavana tekijänä. Ongelmia aiheutti pääosin aikataulutus ja tilojen puutteellisuus. Osa kävi ruokailemassa toisen koulun tiloissa tai usea koulu ruokaili samassa ruokalassa. Osa opettajista ruokaili oppilaidensa kanssa luokkatilassa kertakäyttöisistä annospaketeista. WC -tilojen puutteellisuus koettiin myös arkipäivän ongelmaksi.

*Että ne on sitten paikan päällä pyritty löytämään niitä ratkaisuita, mutta onhan se tietysti aika haastavaa, että kun eletään sellaisissa poikkeustilanteissa jopa monia vuosia ja ei ole sellaista normaalia nähtykään. (opettaja 3)*

*Meille tuodaan sit semmosilla kylmälaukuilla valmiiksi pakattuna se ruoka, jonka opettaja sitten jakaa lapsille -- Siivoominen jälkeen ja se tavallaan se, kun -- ruokajätettä tulee tosi paljon. (opettaja 5)*

*Sit ku on yks poikien vessa ja yks tyttöjen vessa ja hanat heiluu ja lattiat lainehtii ja isot sanoo, että ku pikkuset ei osu pönttöön ja sitte taas pienet sanoo, et ku isot ei osu pönttöön ja näin että tämmöisiä ihan niinku joka-päiväisiä arkitoimintoja. (opettaja 5)*

Osa opettajista koki oppilaiden olevan levottomampia väistötiloissa. Levottomuus näyttäytyi häiriökäyttäytymisen lisääntymisenä. Levottomuutta lisäsi muun muassa käytännön järjestelyt ja tilojen puutteellisuus.

*Ja sit se vaikuttaa tiettyihin oppilaisiin tosi paljon, koska esimerkiksi mullakin on AD/HD:ta luokassa tai, tai tämmöstä muuta keskittymishäiriötä*

*tai jotain, niin kyllä se vaikuttaa. Et meil on esimerkiks, torstaina on hyvä esimerkki. Meillä on joka tunti eri paikassa. (opettaja 8)*

Jotkut oppilaat suorittivat koko alakoulun väistötiloissa. Opettajilla oli tästä huoli ja he lisäksi he kokivat, että muutot väistötiloista toiseen kuormittivat heidän itsensä lisäksi myös lapsia.

*Niin näillä ei oo normaalista koulusta mitään käsitystä. He eivät ole olleet päivääkään normaalitiloissa, vaan evakkona neljättä vuotta. Tää mun luokka tulee olemaan sellainen luokka, joille tulee tää evakko aika olemaan koko perusopetuksen kuusi ekaa vuotta. (opettaja 2)*

*Pidetään niitä oppilaiden mielenterveyttä niin kuin kasassa -- jos ne joutuvat useita kertoja vaikka lukuvuoden kautta aloittamaan aina uudessa paikassa. Silloin menee siihen totutteluun ja semmoiseen, eri paikan sääntöihin ja olemiseen kauheasti energiaa ja aikaa, että silloin se on tärkeää, että opettaja pitää sitä tunnelmaa yllä. (opettaja 3)*

### 6.1.5 "Yhtäkkiä ollaan siivoojia, keittäjiä ja..."

Muutot ja siihen liittyvä tavaroiden kantelu lisäsi oleellisesti opettajien työmäärää. Lisäksi opettajan lisääntynyt työmäärä näkyi muun muassa kuljetusten valvonnassa. Työmäärän kuormittavuuden koettiin kokonaisuudessaan lisääntyneen. Kuormittamista lisäsivät erityisesti ylimääräiset opettajalle kuulumattomat työt. Lisätyötä tuli esimerkiksi muuttamisesta johtuvasta tavaroiden raahaamisesta, kuljetusten valvonnasta, siivoamisesta, parakkiruokailusta sekä tilojen korjaamisesta.

*Muuttamiseen on mennyt kauheasti energiaa ja työmäärää. Eihän se muuttaminen voi olla niin kuin opettajan perustehtäviin kuuluva asia ollenkaan. (opettaja 3)*

*Kun että mä joka ikiselle aukasen sen -- suojakelmun. Sitte ne maitopurkit ja vedet on niin kireellä et ku sä 21 kappaletta aukaset siinä... (opettaja 6)*

*Et niin kauan ku me ollaan tämmösiä jees jees tyyppejä niin meitähän käsketään tekemään ihan älyttömiä asioita. (opettaja 9)*



Väistöolosuhteisiin siirryttäessä opettajuus muuttui. Suurin osa opettajista kuvasi väistöolosuhteisiin siirtyessä ja siellä työskennellessä opettajan työkuvan muuttuneen ja pedagogisen työn lisäksi opettajat tekivät useita muita työtehtäviä.

*Aika paljon talonmiehenä on saanu olla. -- Mikä ei kuulu kenenkään muun toimenkuvaan, kuuluu opettajan toimenkuvaan... (opettaja 5)*

## 6.2 Opetus väistöolosuhteissa

### 6.2.1 ”Ei tsäänssiäkään korkeatasoseen opetustyöhön”

Opettajat kokivat opetussuunnitelmalla olevan merkittävä rooli opettajan työn ohjaamisessa ja opettamisessa. Opettajat myös kokivat tuntevansa opetettavan luokkatasonsa opetussuunnitelman hyvin. Opettajien mukaan opetussuunnitelman vaatimukseen ei ollut voitu kokonaisuudessaan vastata väistötiloihin siirryttäessä. Osa opettajista koki, että opetussuunnitelma oli pitänyt jättää kokonaan sivuun eikä opetussuunnitelmien tavoitteisiin päästä.

Kuormittuneiden opettajien rahkeet riittivät väistötiloissa vain opetussuunnitelman minimivaatimusten saavuttamiseen ja osaa opettajista oli jopa kannustettu tähän. Osa opettajista kokivat tavoitteiden toteutumisen väistötiloissa vaativan kuitenkin opettajalta enemmän ponnisteluja ja ennakointia kuin koulun omissa tiloissa. Tähän vaikutti muun muassa puutteelliset väistöolosuhteet ja käytettävissä olevat materiaalit. Ilmiöpohjaista opetusta oli jouduttu suosiolla karsimaan. Se, ettei pystynyt antamaan oppilaille sitä, mitä opettajana haluaisi, rasitti henkisesti opettajia ja laski työmotivaatiota.

*Ja sehän tekee sen opettajien sietämättömän paineen siitä, että puutteellisilla välineillä, puutteellisissa olosuhteissa pitäisi yltää toteuttamaan sitä opetussuunnitelmaa. (opettaja 3)*

*Jos kymppi on se niinku täys potentiaali mihinkä sä pystyt ja sä niinku usein haluat pyrkiä johki niinku ysiin -- jos sä joudut koko ajan vetään jotain kolmosta, niin tottakai se rasittaa. Et mä en niinku pysty tekeen sitä, mitä mä täs haluaisin tehdä. (opettaja 6)*

*Toki rehtorikin on sanonu et teette vaan minimin et kukaan ei voi vaatia et tällaisessa tilanteessa kaiken maailman kikyjä paperille ja semmosta. (opettaja 7)*

## 6.2.2 "Aatellaan, että kun ne on väistössä niin asia on kunnossa"

Opettaminen kärsi varsinkin muuttamisen aikaan, kun kaikki oli uutta ja kaikkeen piti sopeutua ja asennoitua uudelleen. Samoja välineitä opettamisen toteuttamiseen ei väistötiloissa ollut. Puutteelliset tilat aiheuttivat opetuksen lyhytjenteisyyden. Oppitunnin työ oli yhdessä koulussa mahdutettava 45 minuuttiin, sillä luokkatilat jaettiin useamman luokan kesken eikä esimerkiksi säilytystiloja keskeneräisille töille ollut. Järjestelyt eivät sallineet minkäänlaista joustavuutta, sillä muutokset vaikuttivat aina myös muiden työskentelyyn. Muutosten myötä osa opettajista koki myös opettajuutensa muuttuneen. Opettajat eivät kokeneet, että pystyvät tarjoamaan yhtä monipuolista opetusta kuin aiemmin. Opettamisesta oli karsittu kaikki ylimääräinen pois ja opetus oli muuttunut aiempaa yksipuolisemmaksi.

*Ei se nyt vaan suju vaan silleen sormia napsauttamalla, että kokonainen koulu voi muuttaa toisaalle ja toiminta jatkuu seuraavana päivänä, niin kuin ei mitään olisi tapahtunutkaan. (opettaja 3)*

*Yhdessä vaiheessakin oli A4 valkoista kopiopaperia, puuvärikyniä, lahjoituksena saatuja 7-veljestä villalankoja ja nappeja. Tää oli se kuvataiteen ja käsityön tarvikevaranto. (opettaja 3)*

*Elikkä se on heti sun niskoista, niinku se on sä joudut niska limassa tekemään työtä, jos kuvittelet et sä saat jotaki -- Et mä oon ainaki karsinu. Et mä vedän ihan semmosta ihan niinku pelkistettyä, pelkistetyn kaavan mukaan. Yritän miettiä et mitkä on ne perustaidot, mitä niille lapsille pitää olla. (opettaja 6)*

Opettajat kokivat stressinsä selvästi lisääntyneen väistötiloihin muuton myötä. Stressiä lisäsi muun muassa syyllisyys opetuksesta, joka ei yltänyt opettajan omasta mielestä riittävälle tasolle. Lisäksi jatkuvat muutokset ja arjen ennakoimattomuus lisäsivät kuormitusta. Pienet asiat kasaantuivat ja pinna kiristyi aiempaa helpommin.

*Et tavallaan se, että et toki on saanu ikään kuin luvan tehdä vähän vähemmän, mutta sitte kuitenkin se vähemmän tekeminen antaa huonon oman tunnon. Ois halunnu tehdä enemmän. (opettaja 6)*

Parakkien ongelmana oli huono äänieristys. Opettajat kokivat, ettei toiminnallisuutta voinut toteuttaa parakkiosuhteissa, sillä siitä kärsi aina viereisissä tiloissa opiskelevat oppilaat. Lisäksi parakeissa ilmeni erinäisiä ongelmia, kuten niiden heiluminen ja huojuminen.

*Tuntuu et välillä ku tultiin tänne et tää oli niinku laiva, et jos me nyt kaikki mentäs tohon toiseen reunaan niin tää varmaan kippais pystyyn. (opettaja 6)*

### 6.2.3 ”Se on ollu kynä ja paperi periaatteessa”

Kaikki opettajat olivat joutuneet jättämään lähes kaiken vanhan materiaalinsa siirtyessään väistötiloihin. Myös koulun materiaalit ja kalusteet jouduttiin lähes kaikki jättämään tai hävittämään. Joitain tavaroita ja kirjoja pyrittiin kuitenkin ionisoinnin kautta ottamaan käyttöön väistötiloihin. Opettajia ahdisti ja suretti suuresti, kun heidän vuosikausiansa, jopa vuosikymmeniä keräämänsä opetusmateriaalit jouduttiin lähes poikkeuksessa kantamaan kaatopaikalle.

*Mullakin oli luokassa omaa omaisuutta ja opetusmateriaalia niin kuin tosi paljon ja ne piti itse käydä, mulla oli hengityssuojaimet - - niin semmoisiin isoihin jätösäkkeihin heittelin kaikki omat mappini, kansioni, tavarani ja kaikki, Coretex -takkini ja kenkäni. Kaikki. Kaikki. (opettaja 3)*

*Me opettajat ollaan sellasia hamstereita, varsinkin alkuopetuksessa -- et kaikki pelit ja kirjat ja matskut mitä sä oot vuosien varrella koonnut ja tehnyt, niin kaikki tälläsetki vaikuttaa siihen, että osa on ahdistuneita, väsyneitä ja uupuneita ehkä enemmän, ku normaalisti keväällä. (opettaja 5)*

Uusien materiaalien hankinnassa kesti aikaa. Siihen asti oli pärjättävä sillä, mitä oli. Useimmissa tapauksissa opetusmateriaali ei koskaan yltänyt opetuksen kannalta riittävälle tasolle. Materiaalien puuttuminen vaati opettajilta paljon joustamista ja venymistä. Luovat ratkaisut otettiin käyttöön ja menttiin sillä, mitä oli.

*Mun kollega katkoi ekaluokkalaisille lyijykyniä, ku niitä ei ollu tarpeeksi. Et meillä ei ollu mitään varastoa. (opettaja 2)*

*Opettaja käy hakemassa kaupasta makaronia tai sokerinpaloja, kun ei ole matematiikkakaapin välineistöä käytettävissä. Että kyllähän se tietysti köyhyyttä opiskelua, mutta toisaalta parantaa mielikuvitusta. (opettaja 3)*

*Käytävän päässä niin ei ollu mitään -- taulua tai mitään tällästä-- huomattiin et hei, nää seinäthän on metallia, et pistetään magneetilla vaan valkosia A4:sia sinne sitte ja se on niinku taulu jos pitää opettaa yhteisesti jotain... (opettaja 7)*

Uutta opetusmateriaalia lähdettiin haalimaan sieltä ja täältä. Useat opettajat kokiivat sähköiset materiaalit osaltaan pelastukseksi. Toisen koulun tiloissa evakossa olleessa koulussa materiaalia saatiin lainaksi evakkokoulusta. Useat opettajista valmistivat uutta materiaalia entisen tilalle. Materiaalin tekemisen vuoksi opettajan päivät saattoivat venyä todella pitkiksi. Uutta materiaalia ostettiin koulun resurssien puitteissa. Materiaalia saatiin myös lahjoituksina yrityksistä ja vanhemmilta. Osa opettajista myös pyysi vanhempia hankkimaan lapsilleen pernaalin perusvälineet. Käytännössä asioita hoidettiin esimerkiksi seuraavien kuvausten mukaisesti:

*Me opettajat menttiin yhtenä iltana Minimaniin ja ostettiin 60 kynää ja 60 pyyhkeumia, kymmenen teroitinta, yhdet vihkot kaikille. (opettaja 9)*

*Mutta tosi vähällä me mentiin niinku pitkä aika. Ja niinku kopioitiin kirjoja. Et me otettiin aina puhtaat paperit niinku laukkuun, sit juostiin tonne päärakennukseen kopioimaan, vaihdettiin saastuneet pois ja puhtaat tilalle ja kopioitiin äkkiä mitä tarvittiin ja sit niput laukkuun ja tultiin tänne. (opettaja 9)*

Resurssien puutteellisuus näkyi eri oppiaineissa eri tavoin. Eniten kärsivät oppiaineet, joiden oppiminen vaati erityisiä välineitä tai tiloja. Useat opettajat kokivat kuvataiteen ja käsityön opetuksen ongelmallisina materiaalin puuttuessa. Myöskin liikunnan opetus kärsi opettajien mielestä paljon.

*Meillä on ollu kuvaamataideluokka, et sinne voi mennä. Mutta siellä ei oo vesipistettä. - - Et sun pitää koko ajan miettiä, että miten tehään kliinisesti. Ja pienet lapset niin nehän haluis, et kädet tulee likaseksi ja saa kokeilla. (opettaja 6)*

Henkilöresursseissa oli paljon variaatioita. Osa opettajista koki, että tukea luokkaan oli saatu tarpeeksi. Erityisopettajan puuttuessa yksi opettaja sai pysyvän koulunkäynninohjaajan luokkaansa. Oppilaan tuen tarpeen huomioiminen jäi kuitenkin liian usein resurssitekijöiden polkemaksi.

Opettajat kokivat usein, ettei oppilaille ole pystytty tarjoamaan heidän tarvitsemaansa tukea väistötiloissa. Yhdessä koulussa erityisopettaja oli siirretty luokanopettajaksi. Entiset työt eivät kuitenkaan hävinneet mihinkään, jolloin hänen työnsä jaettiin ylimääräiseksi työksi kahdelle muulle laaja-alaiselle erityisopettajalle. Tilojen puuttumisen ja puutteellisuuden vuoksi tukea ei pystynyt järjestämään aikaisempaan malliin.

*Mä oon menny sinne luokkaan hakemaan nää oppilaat ja sit onki et hetkinen, nyt onki pääty on käytössä ja tää huone on käytössä ja toisessa parakissaki on käytävät tukossa, et ei oo paikkaa. No mennäänki sit takasin luokkaan... (opettaja 7)*

## 6.3 Väistöolosuhteet oppimisympäristöinä

### 6.3.1 ”Mä tiedän olevani parempi opettaja ei-väistötiloissa”

Kun kouluille etsitään väistötiloja, kaikki mahdollisuudet kartoitetaan. Opetukseen soveltuvia tiloja etsitään tiiviisti, ja väistötiloiksi kelpuutetaan, mitä löydetään:

*Kunnan muita tiloja, muita, kun opetukseen liittyviä tiloja, kaikki mahdolliset: yksityisten tiloja, seurakunnan tiloja. Ihan mitä sattuu tiloja, jossa ei todellakaan ole mitään luokkahuoneita, kalusteita, eikä mitään. Oon ollut myös järjestöiden tiloissa evakossa, erilaisissa paikoissa, hyvin erilaisissa paikoissa. (opettaja 3)*

Osa opettajista koki, että heillä oli käynyt hyvä tuuri opetustilojen suhteen. Heillä luokkahuoneet olivat tilavia ja tilat olivat yleisilmeiltään siistit. Luontoympäristö oli muuttunut erään koulun kohdalla kaupunkiympäristöksi, joka antoi uusia mahdollisuuksia oppimisympäristöjä ajatellen. Metsäinen oppimisympäristön menettäminen kuitenkin harmitti. Täysin opetussuunnitelman mukaisia tiloja ei keneltäkään löytynyt. Yksi opettaja kertoi, että opetusta järjestettiin, missä pystyttiin:

*Eliikkä me oltiin ihan älyttömän tiivillä, että siellä opiskeltiin käytävissä, auloissa, portaikoissa, ihan niin kuin kaikissa mahdollisissa inva-ovessa, paperivarastossa, sillä tavalla. (opettaja 3)*

Hyvistäkin evakkotiloista puuttui opetustiloja ja tukea haettiin ulkopuolisista tiloista. Yksi koulu oli erityisesti tyytyväinen viereisestä nuorisotilan musiikkitalasta, jonka he saivat käyttöönsä. Kuitenkin, esimerkiksi liikuntasalin puuttuminen aiheutti ongelmia liikunnan oppituntien järjestämiseksi. Liikuntatilana käytettiin muun muassa puistoja, kunnan liikuntatiloja ja yhdessä koulussa esimerkiksi konserttisalia, joissa ei ollut puku- tai pesutiloja. Ulkopuoliset tilat aiheuttivat siirtymishaasteiden lisäksi muun muassa siisteysongelmia.

*Tosin ku se oli maanantai-iltapäivällä aika ja siellä oli ollu konsertteja viikonloppuisin, niin mulla kävi parikertaa niin, että oppilas juoksi lasin pilaan ku joku konsertinkuulija oli rikkonut lasin. (opettaja 2)*

Lisäksi luokat jakoivat keskenään käytössä olevia tiloja. Tämän vuoksi kotiluokkaa ei ollut. Tällaisessa tilanteessa olevat opettajat kokivat tämän opetuksen kannalta haasteellisena, sillä työ piti saada päätökseen aina yhden oppitunnin aikana. Oppitunnit vaativat ennakointia ja suunnittelua aiempaa enemmän ja opetus oli lyhytjänteisempää.

*Ei oo koko ajan sitä omaa luokkaa, vaan jaetaan. Ja sillonki ku mulla on se ulkotunti tai kirjastotunti, niin sinne on mentävää. -- Että tuli taivaalta kissoja -- niin pitää lähtee pois. (opettaja 9)*

Opettajat, jotka olivat päässeet kunnan toisen koulun tiloihin, olivat melko tyytyväisiä tiloihin. Parakeissa puolestaan oli paljon puutteita, vaikka niitä kuvailtiin valoisiksi ja kivoiksi tiloiksi. Äänieristys kuitenkin petti parakeissa ja vaikeutti opetuksen toteuttamista.

*Välillä ku oppilaat tekee koetta niin toisessa luokassa saatetaan laulaa jotain virsiä ja oppilaat on hyvä ettei laula mukana samalla ku ne vääntää matikan koetta. (opettaja 8)*

Lisäksi parakit olivat epävakaita ja käytännön ongelmia ilmeni runsaasti liian pienissä tiloissa. Tämä näkyi esimerkiksi parakkien huojumisena.

*Täällä on niin paljo ylimääräsesti ihmisiä. Täällähän ei saa näin paljo olla mitä täällä on. Et tää keinuu tosi kovaa -- elikkä täällä oli opettajia, jotka söi siis pahoinvointitabletteja joka päivä. Ja sitte täällä oli myöskin yks siivooja joka joutu kokonaan lopettamaan, oli koko ajan pää kipeä tai niinku merisairas. (opettaja 6)*

WC-tilojen puutteellisuus aiheutti haasteita parakeissa. Osissa tiloissa wc-tiloja ei ollut lainkaan, osassa käytössä oli 1-2 wc-tilaa. Wc-tiloista löytyviä hanoja ei voinut hyödyntää esimerkiksi kuvataiteita tehdessä. Tämä karsi useita kuvataiteen mahdollistamia työtapoja pois. Myös esimerkiksi henkilökunnan taukotilaa jouduttiin hyödyntämään oppilaiden käsien pesuun.

*Ja siellä ei ole esimerkiksi vessaa käytössä, että sitä pitää muistutella täällä kaikille et oottehan käynny vessassa, et meillä ei ole vessaa käytössä tällä tunnilla. (opettaja 8)*

*Että näis ku niin ku vessa niinku kummallekki yks lavuaari ja sit pitäs vielä antaa näille käsienpesijöille etuoikeus, niin miten sä siinä teet vesivoäritöitä. Tai ylipäättään mitään peset, peitevärejä ei voi ajatellakaan. (opettaja 6)*

Ahtaissa väistöolosuhteissa työskentely tarkoitti tiukasti aikataulutettuja luku-järjestyksiä. Jaetut tilat pakottivat aiempaa enemmän opettajien väliseen yhteistyöhön, joka koettiin myönteisenä asiana. Jaetut luokkatilat tarkoittavat kuitenkin myös sitä, että varastointitilaa ei ollut. Opettajat kanniskelivat materiaaleja ja tavaroita mukanaan tilasta toiseen oppituntien mukaan.

Väistötilojen koot opettajien keskusteluissa vaihtelivat todella ahtaista todella väljiin. Pienissä tiloissa liikkumatilaa ei paljon opettajalle tai oppilaille ollut, mikä muutti opetusta enemmän perinteisempään opettajajohtoiseen tyyliin ja pulpetissa työskentelyyn. Oppilaita ei usein voinut jakaa ryhmiin, sillä tilaa luokan sisällä tai luokan ulkopuolelle jakaantumiseen ei ahtaissa väistötiloissa usein ollut. Useat opettajat kuvailivat, että jokainen neliö väistötiloista oli käytössä ja opetus tapahtui milloin missäkin. Eri tiloja myös yhdisteltiin, ja yksi oppimistila saattoi palvella niin musiikin, käsityön kuin normaalin opetuksenkin luokkana. Tilojen puuttuessa opetusta siirrettiin myös ulos. Tämän osa opettajista koki vaikuttavan myös oppilaiden oppimiseen.

*On paljon sellaista ulkona opettamista tehty aivan sisätilojen puutteen vuoksi tai puutteellisuuden vuoksi. Se on ollut yksi pedagoginen ratkaisu. (opettaja 3)*

*Viime viikolla pidin viimesiä lukukokeita vielä niin mitään muuta paikkaa ei ollu ku käytävä. Ulkona tuuli niin paljon, että siellä ei ois pystynyt pitämään sitä, niin kyllähän se keskeyty niinku miljoona kertaa ja luulen, et oppilaat sai senki takia vähä huonommat arvosanat heidän todelliseen taitoonsa nähden. (opettaja 9)*



### 6.3.2 ”Hyvin tiivis ja lämmin tunnelma”

Tilat aiheuttivat haasteita työyhteisölle, jos luokkakohtaiset väistöolosuhteet olivat fyysisesti kaukana toisistaan. Joskus oppilaat oli jopa ripoteltu useampaan eri väistötilaan. Palaverit ja muut saatettiin pitää toisessa väistötilassa, johon saattoi olla jopa kilometrien matka. Myöskin parakkirakennusten jakaminen kahteen eri fyysiseen tilaan aiheutti tiedonkatkoja opettajien välillä. Saattoi olla, että kollegoita ei nähnyt useaan päivään. Päätöksistä saatettiin vain ilmoittaa toisen parakin väelle, ja osa opettajista koki, että heidän mielipiteitään ei välttämättä asioissa kuultu.

Erityisopettajan tiloista oli nipistetty paljon ja yksilö- ja pienryhmäopetus tapahtui muun muassa käytävällä. Tilojen puutteen vuoksi yksilöopetusta ei voinut välillä suunnitelmien mukaan antaa rauhallisen tilan puuttuessa. Lopulta erityisopettaja oli ratkaissut tilanteen ottamalla siivouskomeron käyttöön.

*Niin sit saatiin niinku tää tila tän näköseksi, et tässä nyt pystyy olemaan mut ei tosiaan kauheen monen kanssa ja edelleen nää peltiseinät. Täältäähän kaikki äänet kuuluu läpi et täs laukkaa ihmisiä siivooja rupee käymään iltpäivästä. Ja opettajat saattaa tuoda laukkuja tai tulee hakeen kahvia tai jotain. (opettaja 7)*

*No sitte tää mun kollega on ollu tuolla käytävällä. Tonne päähän tehtiin semmonen. Siinä oli niinku olis periaatteessa niinku uloskulku, mut se suljettiin et sinne saatiin yks korkea kaappi, missä meillä on sit ne meidän vähät tavarat ja muutama oppilaspöytä. (opettaja 7)*

Opettajan taukotilat olivat pääosin puutteellisia. Parakkiosuhteissa taukotilana ja naulakkona käytettiin siivouskomeroa, jossa toimi myös erityisopettajan vastaanotto.

*Meillä tehtiin pieni remontti, et laitettiin keittiön kaapit. Mutta meille sanottiin, ettei vesipistettä, kun toi vessa on niin lähellä. -- Se oli aivan huvittavaa, kun puhuttiin remontista ja haettiin tunkkaisesta vessasta se kahvivesi. (opettaja 2)*

### 6.3.3 ”Meillä tuli yhteinen me -henki”

Työyhteisön tuki koettiin merkittäväksi selviytymiskeinoksi väistöolosuhteisiin siirryttäessä. Huumori nousi lähes jokaisesta haastattelusta esiin työyhteisöä voimaannuttavana. Myös toive paremmasta nähtiin työyhteisöä tukevana.

*Aika lailla sellainen henkilökunnan keskinäinen hyvä meininki, musta huumori. (opettaja 3)*

*Just mitä mä sanoin, et onneks meillä on huumorintajusta porukkaa ja meillä lentää semmonen hurtti huumori, et se on ehkä se ainut asia, mikä on saanu jaksamaan. (opettaja 6)*

Osassa kouluja henkilökunta ja oppilaat oli jouduttu sijoittamaan kahteen tai useampaan eri kiinteistöön. Tämä koettiin työyhteisön ja työssä jaksamisen kannalta huonona asiana. Opettajat kuvaavat työyhteisön yhteishengen ja yhteisöllisyyden kärsineen useampaan eri kiinteistöön sijoitetuissa ratkaisuisissa.

*Meidän koulu jakaantui kahtia. Kyllä siinä tavallaan tipahti pohja pois. (opettaja 1)*

*Et varmaan sellainen yhteisöllisyys siinä tuli ja kun se meni pois, niin se oli aika kamala. (opettaja 2)*

Kunnissa oli myös jouduttu tekemään ratkaisuja, jossa koko koulu sijoitettiin toiseen kouluun nopealla aikataululla. Opettajat kertoivat vastaanottavan koulun henkilökunnalla olleen suuri merkitys työyhteisön sopeutumisessa uusiin tiloihin ja uuteen tilanteeseen.

*Että se, että kaikki otti niin hyvin vastaan, se oli aivan ihanaa. Et mä mietin jälkeinpäin, et harva koulu olis pystynyt reagoimaan noin. Me oltiin siellä opettajainhuoneessa, niinku me oltais aina oltu siellä. (opettaja 2)*

*Ja samoin se vastaanottava koulu, niin ne ottivat tosi positiivisesti meidät vastaan. (opettaja 4)*

Opettajien työyhteisön ja yhteishengen kannalta väistöolosuhteisiin siirtyminen koettiin osittain myös myönteisenä. Rankka kokemus oli lähentänyt työyhteisöjä, kun yhdessä oli yritetty selvittää haastavassa tilanteessa. Väistöolosuhteissa opettaessa opettajat kuvasivat oppineensa tekemään omia ja itsenäisiä ratkaisuja ja myös turvautumaan lähimpiin työkavereihin ja tekemään paljon yhteistyötä ja samanaikaisopetusta heidän kanssaan.

*Meillä on jotenki niin tiivis ja hyvä tää työyhteisö, että musta tuntuu, että tää on kuitenkin ehkä vaan lähentäny meitä, että me on täs yritetty selvittää. (opettaja 7)*

Siirryttäessä väistöolosuhteisiin opettamaan, työolosuhteiden haasteet työhyvinvoinnin kannalta muuttuivat. Opettajat kuvaavat siirtymäprosessin kokemusta rankaksi. Toisaalta opettajat olivat huojentuneita ja helpottuneita päästessään terveisiin työolosuhteisiin, mutta samalla työolosuhteet poikkesivat paljon normaalista ja totutusta mallista.

*Opettaja vetää myös toisaalta selkänahastaan sitä, että kyllä se siellä väsymys kostautuu, että kun aivan mahdottomissa tilanteissa yrittää pitää pystyssä jotain hommaa. -- Kyllä on ollut uupunutta väkeä -- ihmiset on ollut tosi kovilla. (opettaja 3)*

## 7 HUOLI OPETTAJIEN SELVIYTYMISESTÄ

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää opetussuunnitelman toteutuminen ja opettamisen arki väistöolosuhteissa sekä millaisia kokemuksia opettajilla on väistöolosuhteista työympäristönä. Olimme tietoisesti pyrkineet alussa jättämään työhyvinvoinnin näkökulman vähemmälle merkitykselle, mutta tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella koemme ehdottoman tärkeäksi nostaa opettajan työnkuvan muutoksen ja työhyvinvoinnin haasteet esiin. Ne avaavat myös mahdollisuudet sekä osoittavat samalla tarpeen jatkotutkimukselle. Eri puolelta olevat, erilaisissa väistötiloissa opettavat ja täten eri kuntien sekä rehtorien alaisuudessa työskentelevät opettajat nostavat yhteisen huolen esiin: apua tarvitaan, ja se on ollut prosessin aikana riittämätöntä.

### 7.1 Opettajan työkuva muutos

Luukkainen (2004, 122) toteaa opetustyön muuttuneen. Se on laajentunut pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti. Kaikkien näiden näkökulmien kautta voidaan todeta, että opettajan työn vaatimus on myös muuttunut. Enää opettaja ei voi sulkea luokkahuoneen ovea ja harjoittaa pelkkää opetustyötä, vaan avautuminen yhteiskuntaan on Luukkaisen (2004, 122) mukaan välttämättömyys. Väistöolosuhteissa asiat kääntyvät täysin päinvastaiseksi, siinä missä normaalisti ei enää pelkkä opetustyö riitä, ei väistöolosuhteissa edes pelkkään opetustyötä ole mahdollisuutta, mikä käy ilmi tutkimuksemme tuloksista.

Pedagoginen laajentuminen näkyy muuan muassa siinä, miten avoimet oppimisympäristöt muuttavat perinteisen luokkahuoneen elektroniseksi ja

maailmanlaajuiseksi oppimisympäristöksi. Koulutuksen kannalta on tärkeää, että olemme siirtyneet informaatioyhteiskuntaan. Se tuo oman haasteensa koulutuksen uudistamiselle ja samalla opettajuuden muutokselle. (Luukkainen 2004, 122.) Avoimista oppimisympäristöistä ei voida edes puhua kuvaillessa väistöolosuhteita. Opettajien ja oppilaiden työnkuva muuttuu täysin, kun yhtäkkiä siirrytään esimerkiksi muutaman neliön kokoiseen varastoon tai käytävälle opiskelemaan. Nykykoululle on yhteiskunnassamme asetettu kovat tavoitteet, ja haasteet ovat jo ilman ylimääräisiä tilaongelmia merkittäviä. Esimerkiksi Tuominen ja Hellström (2017) ovat kysyneet yli sadalta opetusalan ammattilaiselta uskovatko he, että se tapa, jolla me koulutamme oppilaita valmistaa heitä todella parhaalla mahdollisella tavalla tähän maailmaan. Kukaan vastaajista ei vastannut kyllä, ei missään päin maailmaa. (Tuominen & Hellström 2017, 20.) Mitä jos sama kysymys olisi kysytty väistöolosuhteissa opettavilta opettajilta?

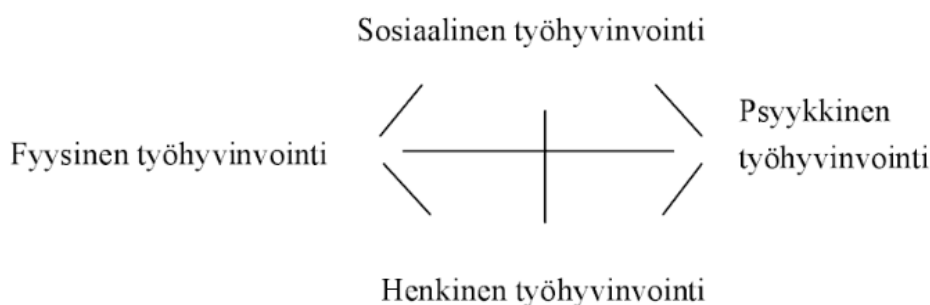
## 7.2 Opettajien työhyvinvointi

Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan sitä, että saa tehdä työtä, joka on mielekästä, sujuvaa ja se tapahtuu turvallisessa, terveyttä ylläpitävässä ja edistävässä työympäristössä. Moisalo (2010, 88) on jaotellut työhyvinvoinnin neljään portaaseen:

1. fyysinen hyvinvointi
2. henkinen hyvinvointi
3. sosiaalinen hyvinvointi
4. asenoituminen omaan työhön

Fyysiseen hyvinvointiin kuuluu niin fyysinen ja psyykkinen terveys. Henkinen hyvinvointi puolestaan muodostuu itsetuntemuksesta, sujuvasta arjesta, opettajan omista tavoitteista, odotuksista ja vahvuuksien sekä heikkouksien

tuntemisesta. Myös omien voimavarojen tunteminen, työn tekemisen imu ja tasapaino arjessa ja elämässä muodostavat henkisen hyvinvoinnin kokonaisuuden. Sosiaalinen hyvinvoinnin muodostama suhde ja suhtautumisen kokonaisuus niin perheen, ystävien, esimiehen, työkollegoiden, oppilaiden kuin yhteistyöverkostojen kanssa vaikuttaa myös. Opettajan asennoituminen työhönsä kuuluu myös työhyvinvoinnin jaotteluun. Se pitää sisällään arjen ja sen hallitsemisen, ammatillisen osaamisen, ammattitaidon ylläpitämisen ja uuden oppimiskyvyn. (Salovaara ja Honkonen 2013, 18-19.)



KUVIO 3. Työhyvinvoinnin osa-alueet (Virolainen 2012, 12.)

Myös Virolainen (2012) määrittelee kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin sisältävän fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja henkisen työhyvinvoinnin, sekä korostaa, että kaikki osa-alueet liittyvät sekä vaikuttavat toinen toisiinsa. Tämä johtaa siihen, että työhyvinvointia tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti, eikä yhtä osa-alueita kerrallaan. Tämä on havainnollistettu kuvassa 2: Työhyvinvoinnin osa-alueet. Puute yhdessäkin työhyvinvoinnin osa-alueessa heijastuu toisiin osa-alueisiin. Yksilötasolla määriteltynä koettu työhyvinvointi on subjektiivinen kokemus. (Virolainen 2012, 11-13.)

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu juuri opettajien subjektiivisia kokemuksia opettamisesta väistöolosuhteissa ja vaikka pyrimme keskittymään pedagogiseen näkökulmaan, emme voi sivuttaa työhyvinvoinnin näkökulmaa. Jokainen osallistuja nosti hyvin vahvasti esiin työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kokemukset. Usein työhyvinvointi ja terveyteen liittyvät asiat nousivat

haastateltavien kertomuksissa ensimmäisenä esiin ennen edes yhdenkään haastattelurungon kysymyksen esittämistä. Nämä opettajat ovat ensin kärsineet sisäilmaongelmista vanhassa työpaikassaan ja riskeeranneet terveytensä, osa jopa tuhonnut. Tämän jälkeen on siirrytty terveisiin tiloihin, mutta silloin on henkinen hyvinvointi laitettu kovaan paineeseen. Saadut tulokset ovat yhtenäiset esimerkiksi Virolaisen (2012, 11) ja Moision (2010, 88.) määrittelyn mukaan siinä, miten työhyvinvointi määritellään ja etenkin siinä, miten työhyvinvoinnin eri osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Väistöolosuhteissa opettajien hyvinvointi on jatkuvassa paineessa, jokainen osa-alue tai osaporras on haasteiden edessä. Tämän takia osa opettajista kuvaa työhyvinvoinnin muuttuneen jopa jo työpahoinvoinniksi, sillä muutoksia ja haasteita on niin fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen kuin henkisen hyvinvoinnin alueella.

Työhyvinvointiin liittyy Salovaaran ym. (2013, 19) mukaan myös oleellisesti työympäristön hyvinvointi. Siihen liittyviä tekijöitä ovat mm. lämpötila, ilmastointi, valaistus, home ja muut sisäongelmat, veto, työaika, työnkuormittavuus sekä työn- ja vapaa-ajan yhteensovittaminen. Myös työpaikan organisaatioon ja sen muutoksiin sekä pysyvyyteen liittyvät tekijät ovat yhteydessä työhyvinvointiin. Virolainen (2012, 18) puolestaan määrittelee fyysisen työhyvinvoinnin olevan hyvin näkyvä osa työhyvinvointia, ja se sisältää mm. fyysiset työolosuhteet, fyysisen työn kuormituksen ja ergonomiset ratkaisut. Tähän työolosuhteisiin liittyy osaltaan myös työpaikan siisteys, lämpötila, melu ja työvälineet. Konu (2002, 44) määrittelee koulun hyvinvointimallin sisältävän neljä lohkoa: koulun olosuhteet (fyysiset olot koulussa, opetuksen organisointi, oppilaille tarjottavat palvelut), sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentilan.

Väistöolosuhteissa koulun hyvinvointimalli ei täysin toteudu, sillä fyysiset olot ovat useimmissa kohteissa huonot tai riittämättömät ja resurssit ovat rajoitetut. Myös terveydentilan palautuminen normaaliksi vie aikaa, ellei se ole jopa mahdotonta. Toisaalta Salovaaran ym. (2013, 19) määrittely työympäristön merkityksestä hyvinvoinnille paranee usein koulun siirtyessä vanhoista tiloista väistöolosuhteisiin. Opettajat kuvaatkin helpotukseksi sitä, että ovat päässeet ainakin terveisiin tiloihin, vaikkeivat ne opetukseen soveltuisikaan. Sosiaaliset suhteet

puolestaan nousevat esiin ja toimivatkin opettajien henkisenä voimavarana. Opettajat kuvaavatkin, että ilman yhteisön tukea ja ”mustaa huumoria” ei tästä olisi selvitty/ selvittäisi. Itseään opettajat pääsevät tai joutuvat toteuttamaan väistöolosuhteissa ja ovatkin päätyneet luoviin ratkaisuihin, esimerkiksi opettamaan ulos kuusen alle kävyillä matematiikkaa. Terveystiedosta puhuttaessa opettajat vakavoituvat, väistöön pääsemisen jälkeenkin oma, kollegoiden ja oppilaiden terveys huolettaa.

Työhyvinvoinnin määrittely on siis melko kirjavaa, sillä määritelmiä on yhtä monta kuin määrittelijää. Esimerkiksi Sosiaali- ja terveysministeriön mukaan työhyvinvointi on kokonaisuus, joka muodostuu työstä ja sen mielekkyydestä, terveydestä, turvallisuudesta ja työhyvinvoinnista. Työterveyslaitoksen mukaan taas työhyvinvointi on turvallinen, terveellinen, tuottavaa työtä, jota ammattitaitoiset työntekijät tekevät hyvin johdetusta organisaatiosta. Työntekijät ja työyhteisöt kokevat työn mielekkääksi ja palkitseviksi. Työhyvinvoinnin professori Marja-Liisa Manka (2015) puolestaan määrittelee työhyvinvoinnin olevan voimavaralähtöinen rakennelma, jossa organisaation kulttuuri ja toimintatavat muodostavat perustan hyvinvoinnille. Työn tulisi olla monipuolista ja siinä pitäisi voida oppia ja vaikuttaa työn tavoitteisiin sekä pelisääntöihin. Yhteisön henkiseen tilaan Mankan mukaan vaikuttaa johtamisen laatu ja työilmapiiri, jossa jokainen työntekijä tulkitsee omaa työyhteisöä omien asenteidensa kautta. (Manka & Manka 2016, 76-77.)

Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, että osa opettajista on selviytynyt tilanteesta paremmin, toiset huonommin. Vartiaisen (2017, 29) mukaan yksilön henkilökohtaiset voimavarat ovat merkittävässä roolissa ja mahdollistavat toimintaympäristön haasteiden kohtaamisen ja asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. Yksilön voimavarat, olivat ne sitten millaisessa roolissa tahansa, eivät yksin riitä selviytymään pitkästä ja kuormittavasta prosessista, vaan tarvitaan teoreettista tietoa siitä, millaista tukea koulut todella tarvitsevat.



## 7.2.1 Työyhteisö muutoksessa

Opettajien työilmapiirin määrittely on monen eri tekijän summa. Siihen vaikuttavat oppimisympäristön tavoin fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Työilmapiiriin liittyy kiinteästi työyhteisö, koulun rehtorin tai esimiehen johtamistapa sekä koulunorganisaatioon liittyvät säännöt, palaute, kannustus, ristiriitojen ratkaiseminen, mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä, opetustyön haastavuus ja mielekkyys. (Rauramo 2012, 106-109.)

Opettajan työ on pitkään nähty ammattiryhmänä, jossa opettajat toimivat yksin ja itsenäisesti omassa luokkatilassaan. Opettajan työ on kuitenkin muuttumassa yhä enemmän yhteisölliseksi, samanaikaisopettajuus korostuu ja yhteistyötä tehdään enemmän. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettaa omat vaatimukset opettajan yhteistyölle niin opettajien, vanhempien, koulun henkilökunnan, yritysten ja moniammatillisten tiimien kanssa. (Opetushallitus 2014, 36-38; Luukkainen 2004, 89-90.) Väistöolosuhteisiin siirryttäessä osa kouluista on muokannut myös opettajien yhteistyötä ja esimerkiksi tilojen puutteen vuoksi ottaneet käyttöön samanaikais- tai tiimiopettajuuden. Alkuun opettajat kertoivat sen olleen haastavaa, mutta haastattelujen aikaan kokivat jo yhteistyön lisääntymisen myönteiseksi ja avartaneen näkökulmia sekä kehittäneet heitä opettajina. Väistöolosuhteet siis eivät pelkästään ole kielteinen asia, vaan opettajat ovat pystyneet hyödyntämään ja löytämään siirtymisestä myös myönteisiä puolia.

Rauramo (2008, 125) ja Onnismaa (2010, 35-36) määrittelevät hyvinvoivan työyhteisön yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi myönteisen ilmapiirin työyhteisössä. Työilmapiiri käsitteenä on laaja ja sen mittaaminen tutkimuksellisesti on haastavaa. Opettajien työhyvinvointitutkimukset ovat lähinnä keskittyneet tarkastelemaan työhyvinvointia negatiivisten lähtökohtien kautta, kuten esimerkiksi työuupumus, kuormittavuus ja stressi. (Hakanen 2004, 27.) Myös tässä tutkimuksessa opettajat lähestyvät työhyvinvointia kielteisten kokemusten kautta ja kielteiset kokemukset muun muassa tiloista korostuvat. He kuitenkin nostavat esiin

sen, että vaikka väistöolosuhteet ovat usein heikot, niin työhyvinvointia nostaa tieto siitä, että ainakin he ovat päässeet terveisiin tiloihin.

Opettajien työyhteisö on jatkuvassa muutoksessa. Muutos voi olla etukäteen suunniteltu tai suunnittelematon. Väistöolosuhteisiin siirtyminen on suuri muutos niin opettajille, kuin oppilaille. Muutos aiheuttaa aina hämmennystä, monenlaisia kielteisiä tunteita ja jopa tuskaa. Muutos voi tulla koulun ulkopuolelta (toimintaympäristön muutos) tai koulun sisältä (toimintatavat, muuttuvat työtilat, työvälitteet). Väistöolosuhteisiin siirtyminen tulee useimmissa tapauksissa sekä ulkopuolelta ja aiheuttaa koulun sisäisen muutoksen. Muutos voi olla suuri tai pieni, mutta muutoksen läpiviemiseen olisi hyvä valmistautua etukäteen, ja huomioon otettavaa on etenkin ihmisten johtaminen. Luopuminen on monesti ahdistavaa ja uusi pelottavaa. Työyhteisön muutosta on kuvattu neljän vaiheen kautta; kriisin, muutosvastarinnan, sitoutumisen ja uudistumisen kautta, jossa jokainen työntekijä reagoi omalla tavallaan. (Terävä & Mäkelä-Pusa 2011, 21)

Kaikissa haastatteluissamme muutos on ollut jo tapahtunut, vastarintaa on esiintynyt ja nyt opettajat ovat siinä tilanteessa, että ovat sitoutuneet työskentelemään väistöolosuhteissa. Uudistumisen vaihe ja toive oli kuitenkin opettajien mielessä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet uskoivat vielä pääsevänsä parempiin olosuhteisiin, mutta epätietoisuus pelotti. Väistöolosuhteissa olevat opettajat kertoivat saaneensa useita kertoja pettyä, sillä uudistumisesta on annettu tyhjiä lupauksia ja he kertovat olevansa jo tottuneet elämään epätietoisuuden kanssa. Usko tulevaisuuteen kuitenkin nousi esiin ja opettajat kertovat tämän olevan vain väliaikaista.

Väistöolosuhteisiin siirryttäessä oli löydettävissä myös myönteisiä asioita. Etenkin voimavaraksi opettajat nostivat henkilökunnan työyhteisön ja sen merkityksen. Opettajille oli tärkeää päästä jakamaan kokemusta kollegoidensa kanssa. He kuitenkin olisivat toivoneet, että asioista olisi voinut puhua avoimemmin, esimerkiksi rehtorin kanssa.

Onnistuneeseen muutokseen vaaditaan paljon. Lin (2017) mukaan, onnistunutta koulun muutosta tukee muun muassa seuraavat seikat: opettajien

keskinen vahva suhde ja yhteistyö, suunniteltu ja organisoitu toimintakulttuuri, laadukas ulkoinen tuki (esimerkiksi ulkopuolisia asiantuntijoita käytetään ja opetushenkilöä koulutetaan) sekä koulun sisällä toimiva vahva tukiverkosto. Onnistuneeseen koulun muutosprosessiin tarvitaan myös tiettyjä struktuureja sekä opettajia, jotka toimivat muutoksen eteenpäin viejinä ikään kuin pilottiopettajina. Tärkeitä ovat myös rakenteet, jotka tukevat muutosta sekä koulutusta, ja vie henkilökuntaa eteenpäin. (Li 2017, 280, 310.) Sisäilmaongelmista selvinneet ja väistöolosuhteissa nyt opettavat opettajat ovat tulevaisuuden pilottiopettajia, heillä on kokemus ja arvokas tieto siitä, miten väistöolosuhteisiin siirtyminen olisi hyvä toteuttaa, millaiset asiat eivät toimi tai ovat haasteita, mitkä ovat olleet toimivia ratkaisuja ja mitä voitaisiin vielä kehittää. Työyhteisö tutkimusta on tehty laajasti ja työyhteisön kehittämistä löytyy useita oppaita, mutta mistä löytyy opas väistöolosuhteiden työyhteisölle?

## 7.2.2 Opettajien työssä jaksaminen

Työssä jaksaminen on taloudellisesti merkittävä tekijä, ja sillä on inhimillinen merkitys. Suomen valtion budjetista <sup>6</sup> maksetaan ennenaikaista eläkettä vuosittain 22 miljardia. Työpahoinvointi puolestaan maksaa vuosittain lähes 30 miljardia euroa. Työpahoinvointi näkyy koulun taloudessa poissaoloina ja eläkekustannuksina. Työhyvinvoinnin kehittämiseen taas käytetään vuosittain vajaa kaksi miljardia, eli työhyvinvointi ei ole pelkästään oireilun korjaamista, vaan edellytys työnilolle ja onnistumiselle. (Salovaara ym. 2013, 19.)

Työpahoinvointi on työhyvinvoinnin vastakohta ja usein se ajatellaan näkyvän sairauslomina ja työuupumuksena. Opettajien kohdalla se ei aina

---

<sup>6</sup> Vuonna 2012 Suomen valtion budjetti oli 52.2 miljardia.

välttämättä näin ole. Vuoden 2016 Kunta10 tutkimuksen mukaan opettajat ovat ammattiryhmä, joilla on vähiten sairauspoissaoloja<sup>7</sup>. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat nostivatkin esiin, että vaikka tilanteet ovat olleet kuinka rankkoja ja oireet vahvoja, on töihin tultu - vaikka ”pää kainalossa”. Suomessa kuitenkin opettajilla on Hakasen ym. (2006, 495) mukaan huomattavasti suurempi todennäköisyys sairastua työuupumukseen kuin missään muussa korkeakoulutetussa ihmishuoneammattissa. Tutkimuksemme johtopäätökset ovat näiden tutkimusten kanssa yhteneväiset, sillä vaikka osallistuneilla opettajilla oli ollut hyvin vähän sairauspoissaoloja, nousi työuupumus vahvasti esiin tutkimuksemme tuloksista.

Salovaaran ym. (2013, 20-21) mukaan työhyvinvointia heikentävät muuan muassa työn kuormittavuus, vähäiset vaikutusmahdollisuudet, sosiaalinen pahoinvointi työyhteisössä, jatkuvat muutokset ja johtamisen ongelmat. Myös työolosuhteet ovat sidoksissa koettuun työhyvinvointiin. Koulussa työolosuhteisiin liittyy moniakin työhyvinvoinnin haasteita kuten esimerkiksi huono ergonomia, homeet, ilmanvaihdolliset ongelmat, meteli ja jatkuva kiire. (Salovaara ym. 2013, 20-21.) Nämä työhyvinvoinnin haasteet nousevat myös esiin tuloksistamme ja opettajat kuvaavat työolosuhteiden muuttuneen, mutta ei välttämättä parantuneen. Hyvistä ja toimivista tiloista, jotka olivat sisäilmaltaan huonoja, on siirrytty sisäilmalta terveisiin tiloihin, jotka käytännössä eivät ole toimivia tai edes suunniteltu opetuskäyttöön. Opettajat kuitenkin kokivat usein terveyden kannalta tilat paremmiksi, ja täten olivat melko tyytyväisiä vain päästessään pois vanhoista tiloista.

---

<sup>7</sup> Kuntatyöntekijät olivat poissa keskimäärin 16.7 päivää. Vähiten sairauspoissaoloja oli opettajilla, lääkäreillä, johtajilla ja erityisasiantuntijoilla, noin 6-9 päivää.

### 7.3 Koulun johtaminen väistöolosuhteissa

Väistöolosuhteisiin siirtyminen saattaa olla nopeakin muutos ja siihen ei usein pystytä valmistautumaan etukäteen. Tilanteessa korostuu etenkin ihmisten johtaminen. Muutoksen johtaminen on sitä helpompaa, mitä parempi ymmärrys on siitä, mitä muutoksessa tapahtuu ja miksi sekä miten ihmiset reagoivat muutoksessa. Muuttuneissa olosuhteissa johtajan toiminnassa korostuu ihmisten johtaminen ja ohjaaminen, eikä vain muutosten koordinointi. Johtajalla täytyy olla tarpeeksi taitoa ja tietoa perustella muutostarve siitä näkökulmasta, joka edistää perustehtävän hoitamista. (Terävä & Mäkelä-Pusa 2011, 21.) Opettajat nostavat esiin sen, että jokainen heistä olisi toivonut saavansa esimieheltä tukea. Osa oli melko tyytyväinen saatuun tukeen, osa olisi toivonut huomattavasti enemmän tukea koulun rehtorilta. Jokainen kuitenkin nosti esiin rehtorin ja johtamisen merkityksen väistöolosuhteisiin siirtyessä ja siellä työskennellessä.

Koulun rehtoreihin ja johtamiseen liittynyt aiempi tutkimus ja runsas kansainvälinen tutkimusaineisto on painottunut pitkälti koulun kehittämiseen, tehokkuuteen johtamisessa ja oppimisen edistämiseen (Saloranta 2017, 47). Rehtorilla on suuri merkitys työhyvinvoinnin näkökulmasta: sen aikaansaamiseksi ja ylläpitämiseksi. Johtamisen on määritelty vaikuttavan suuresti työyhteisön ja yksittäisen työntekijän hyvinvointiin. (Pursio 2010, 56.) Eyalin ja Rothin (2011) tutkimuksen tuloksista selviää rehtorin johtamistyylin vaikuttavan opettajien motivaatioon ja jaksamiseen työssä. Etenkin muutosjohtaminen, jossa opettajien tarpeet huomioitiin ja niitä tuettiin, mutta samalla opettajien autonomiaa lisättiin, lisäsi myös motivaatiota. (Eyal & Roth 2011, 257.) Terävä ja Mäkelä-Pusa (2011) korostavat muutoksen läpiviennissä opettajien mukaan ottamista muutosprosessin alkuvaiheista lähtien ja uuden suunnittelussa.

Rehtoreiden johtamisen ja tuen lisäksi opettajat nostavat esiin työterveyden ja kunnan tavan toimia. Opettajat olisivat toivoneet työterveyden puuttuneen asioihin aikaisemmin ja olleen opettajien tukena prosessin aikana. Kunta sai lähes jokaisessa koulussa kielteistä palautetta siitä, ettei kukaan kokenut kunnan välittäneen opettajista, heidän kokemuksistaan tai terveydestään. Opettajat

olisivat toivoneet, että joku todella olisi ottanut vastuun. Rehtorin toimintaa ymmärrettiin ja sitä puolusteltiin myös rehtorille asetetuilla paineilla, joiksi nimettiin esimerkiksi opettajien tuen tarve ja samalla työmäärä, jonka tilanne rehtoreille asetti. Työnohjauksen ja työterveyden tuen tarve ja ei noussut yhtä vahvasti esiin, kuin mitä rehtorin merkitys prosessissa.

Opettajat olisivat toivoneet, että rehtori olisi ollut enemmän paikalla ja että ovi olisi ollut auki, jotta asioista sekä tunteista olisi voinut avoimesti keskustella. Nyt opettajat kokivat rehtorin tuen riittämättömäksi, mutta useimmissa tapauksissa syy oli muissa kuin rehtorin johtamistaidoissa. Opettajat ymmärsivät myös rehtorin työnkuvan muuttuneen: pedagoginen johtaminen jäi usein sivuun ja rehtorista tuli välikäsi kunnan päättäjien, opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempien sekä muiden tahojen, kuten rakennusvalvonnan ja rakennusyritysten välissä.

Jaettu johtajuus on yksi mahdollisuus ja esimerkiksi Juuti (2013, 203) määrittelee parhaan mahdollisen johtajuuden olevan jaettua. Ahosen (2001, 62-64) mukaan koulun rehtoreilla on liikaa tehtäviä, joten jakaminen on välttämätöntä. Resurssipulan vuoksi apulaisrehtorit ja vararehtorit turvaavat laadukasta työtä tuomalla oman vastuuntunnon ja motivaation johtamiseen. He ovat myös usein lähempänä työntekijöitä ja voivat tuoda heidän ääntään esiin. Kouluissa ongelmana esiintyy se, että rehtori toimii oman virkatehtävänsä lisäksi myös opettajana ja opetusvelvollisuus on mitoitettu liian suureksi. Tämä kaikki aika on pois johtamistehtäviltä. Tutkimuksestamme saadut tulokset haastavat rehtoreiden työtä entistä enemmän. Väistöolosuhteissa opettajat kokivat, että rehtoreille kasaantuu liian suuri työmäärä ja rehtorin työn perustehtävä ei toteudu. Henkilöstöjohtaminen jää vähäiselle ja tuki ei ole saatavilla. Osassa kouluja rehtori ei edes fyysisesti ollut läsnä tai oli harvoin paikalla. Opettajat kokivat, että väistöolosuhteissa rehtorin ovi oli yhä useammin kiinni. Väistöolosuhteisiin siirryttäessä ja etenkin prosessin alkuvaiheessa tarvitaan vahvaa johtajuutta ja pedagogista tukea opettajille. Jaettu johtajuus voisi tuoda prosessiin kevennyksiä, etenkin jos rehtoreiden työtaakkaa voitaisiin konkreettisesti jakaa.

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että opettajien lisäksi myös rehtorit kaipaavat prosessissa tukea eikä tuen tarve rajoitu vain opettajiin. Prosessissa mukana ovat myös oppilaat ja heidän huoltajansa, jotka tuovat omat kokemuksensa ja tunteensa prosessiin mukaan. Voidaan puhua suuresta pirstaloituneesta palapelistä, jota kunta, rehtorit, opettajat ja oppilaat vanhempineen yrittävät korjata edes jollain tapaa ehjäksi. Väistöolosuhteissa toimiminen on useimmissa tapauksissa pitkäkallinen prosessi, joten koulun johtamiseen ja sen rakenteeseen on syytä miettiä toimivia ratkaisuja.

## 8 POHDINTA

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että vaikka prosessi väistöolosuhteisiin siirtymisen takana olisi pitkä, muutto väistöolosuhteisiin tapahtuu yleensä yllättäen ja nopealla aikataululla. Tästä syystä muuttoon ei ehditä kunnolla valmistautua. Väistöolosuhteet saattavat olla puutteellisia aikaisempiin tiloihin verrattuna ja opettaja joutuu suunnittelemaan työnsä ja oppituntinsa uudelleen. On myös todennäköistä, että jos koulun sisäilma on pilaantunut homeen seurauksena, kaikki materiaalit ja kalusteet joudutaan hävittämään, ellei mahdollisuutta ionisointiin ole. Muuton seurauksena opettajille kertyy lisätyötä, joka ei normaalisti kuuluisi heidän työnkuvaansa. Lisätyö ei pääty muuttoon, vaan uusi työympäristö vaatii opettajalta eri rooleihin heittäytymistä ja yhdessä hetkessä opettaja huomaakin olevansa töissä muuttofirmassa ja talonmies sekä tovin päästä hän löytää itsensä siistijän tai keittäjän roolista.

Väistöolosuhteisiin siirtyessä moni asia muuttuu ja niin myös opetussuunnitelman toteuttaminen. Koulujen väistöolosuhteissa on isoja eroja tiloissa ja niiden soveltuvuudessa opetukseen. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opettajat ovat huolissaan opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta. Opettajat ajetaan tilanteeseen, jossa tilat ja resurssit eivät mahdollista opetuksen toteuttamista opetussuunnitelman mukaisesti. Mietintään jää, miten esimerkiksi taito- ja taideaineita opetetaan ilman minkäänlaista materiaalia tai pelkän paperin ja puoliksi katkottujen lyijykynien avulla. Ajaako väistöolosuhteisiin siirtyminen todella opettajat niin ahtaalle, että lyijykynät katkotaan, kotoa tuodaan makaroneja matematiikan opetukseen, tai että vuoden käsityövarasto on muutama rulla lankaa? Entäpä kuka ottaa vastuun siitä, ettei opetussuunnitelmaa voida toteuttaa?

Kun opetussuunnitelmaa toteutetaan puutteellisilla resursseilla pidemmän aikaa, voidaanko puhua enää tasa-arvoisista oppimismahdollisuuksista? Tutkimuksemme tuloksista nousee esiin, että on tilanteita, jossa oppilas käy jopa koko alakoulun väistöolosuhteissa. Opettajat itse kokevat epäonnistuvansa puutteellisissa oloissa, ja opettajia jopa kehoitetaan toteuttamaan minimi omassa työssään.



Mutta missä ammatissa jaksetaan tehdä pitkäjänteisesti ja motivoituen työtä, jos sitä ei voi tehdä niin hyvin kuin sen osaisi? Ja mitä seurauksia tällaisesta minimipanostuksesta on oppilaiden ja opettajan hyvinvoinnille? Vähintään huono omatunto seuraa töistä kotiin, ja onnistumisen hetket työssä vähenevät. Nostamme esiin kysymyksen: kuinka pitkään opettajan täytyy jaksaa?

Koulun arki muuttuu väistämättä väistötiloihin siirryttäessä. Toisilla käy parempi onni kuin toisilla, ja tilat määräytyvät pitkälle sen mukaan, mitä sattuu olemaan tarjolla. Väistötiloissa työskentely näyttäytyy ajankäytöllisesti strukturoidumpana kouluympäristöön verrattuna. Opettajat joutuvat painimaan tiukkojen aikataulujen kanssa, jotta koulun toiminta ylipäätään pyörii. Paineita luo esimerkiksi bussiaikataulut, ruokailun aikatauluttaminen ja se, että luokkatilat jaetaan eri oppilasryhmien kesken. Jos tiloja on oppilasryhmiin nähden liian vähän, seurauksena on, että opettaminen muuttuu pirstaleiseksi eikä pitempiin projekteihin voida ryhtyä. Perusopetuksen opetussuunnitelma tavoittelee kuitenkin ihan päinvastaista.

Arjessa eletään ahtaasti, mikä aiheuttaa paljon ongelmia ja päänvaivaa opettajille. Opettajien tulee suunnitella päivän eteneminen usein oppilaiden vesikäyntejä myöten. Oppitunnit, syystä tai toisesta johtuen, joudutaan usein pitämään opettajajohtoisena ja hiljaisina, ettei muiden luokkien oppiminen häiriintyisi. Jos taas opetus on merkitty ulos, sinne on oppilasryhmän kanssa mentävä - säällä kuin säällä. Koulu- ja luokkakulttuuri häiriintyy väistämättä. Vähiin jää kiireettömyyden ja prosessin jatkuvuuden tuntu, kun usein oppitunnin jälkeen opettaja juoksee kassit kainalossa jo seuraavaan opetustilaan oppilaita perässään vetäen. Pitkäjänteinen suunnittelu tuntuu toivottamalta: miksi suunnitella, kun suunnitelma kuitenkin muuttuu ja aiheuttaa lisää turhaa työtä? Miten tällainen kiiruhtaminen paikasta toiseen vaikuttaa oppilaisiin? Opettajat kokevat raskaina oppilaiden rauhoittelun ja syyllisyyden siitä, että eivät pysty vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Työtavat ovat yksipuolistuneet väistöolosuhteissa eivätkä anna kaikille mahdollisuutta näyttää kykyjään, saati että oppilaat saisivat tarvitsemaansa yksilöllistä tukea oppimiseensa.

Opettajan hengähdystauko, tuo hetken helpotus, johon niin usein liitetään mielikuva kutsuvasta kahvista ja opettajien porinasta. Erityisopettajan vastaanottona palveleva, yhden neliön kokoinen, siivouskoppi ei osaltaan vastaa tähän odotettuun illuusioon. Saattaa myös olla, että opettajakollegat ovat pahimmillaan ripoteltuna ympäri kaupunkia, jokainen puurtamassa omien haasteidensa parissa, eikä vertaistukea ole saatavilla. Jos yhteinen tila tai mobiiliryhmä löytyy, tilanteessa auttaa pitkälle huumori. Mutta kuinka pitkälle huumori lopulta kantaa työyhteisön ainoana voimavarana?

Opettajat ovat helpottuneita ja tyytyväisiä siihen, että he ovat päässeet siirtymään terveisiin tiloihin. Ikävä kyllä, useiden opettajien kohdalla tyytyväisyys päättyy tähän. Väistöolosuhteisiin siirtymisen prosessi on pitkä, eikä tilanne ratkea sillä, että vihdoinkin väistötiloihin päästään. Opetus ei voi jatkua kuin mitään ei olisi tapahtunut, vaan tilanne vaatii totuttelua niin opettajilta kuin oppilailtakin. Kaikki on aloitettava alusta: struktuuri, opetuksen työtavat, aikataulut, materiaalien haaliminen, ruokailujen järjestäminen, ja niin edelleen. Toiminnan organisoimista ja opettajan työtä rajaa vahvasti tilat ja niiden puute, puutteellisuus tai kokonaisuudessaan kouluympäristöksi toimimaton tilaratkaisu. Lisäksi epätie-toisuus tulevasta raastaa, sillä opettaja ei voi useinkaan henkisesti asennoitua tilanteen väliaikaisuuteen. Pimennossa pidettynä opettajan työ näyttäytyy selviytymisenä päivästä toiseen.

Lyhyellä aikavälillä opettajat jaksavat kyllä joustaa, mutta kuinka kauan heiltä voidaan vaatia joustamista? Kuten jo johdannossa käy ilmi, ongelma ei ole yhden tai kahden koulun, vaan jopa parisataa koulua kärsii kosteus- ja homeo-ongelmista, muista sisäilmaongelmista noin 400 koulua (Yle 2016). Nämä koulut vaativat korjausta tai uudelleen rakentamista, joka puolestaan on pitkän ajan, jopa vuosien projekti. Lähes kymmenen prosenttia kuntien Ylelle ilmoittamista kouluista opiskelee väistöolosuhteissa joko kokonaan tai osittain. Määrä on valtava, väistötiloissa opiskelu koskee 50 000 oppilasta ja heidän opettajiaan. (Harju ym. 2018.) Miksi kasvavaan ongelmaan ei herätä? Kuinka monen opettajan terveys täytyy uhrata ennen toimenpiteitä? Entäpä kuka kantaa vastuun jälkeensä?

Tutkimuksemme tulokset tuovat ilmi opettajien kokemukset väistötiloista ja tämä näkökulma avaa suunnan tarkastella väistötiloissa opettamista uudella tavalla. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi paljon epäkohtia, joihin olisi hyvä kiinnittää huomiota, jos väistötiloihin muutto sattuu omalle kohdalle. Itse muutto ja muuton aiheuttama yleinen sekasorron tila tulisi minimoida – hyvin suunniteltu on puoliksi tehty. Opettajat kaipaavat tukea nopean muuton aiheuttamiin muutoksiin. Moniammatillista tukea on hyvä olla tarjolla, ja toiminnan organisointi on oltava selkeä, jotta se ei kuormittaisi opettajia ylitsepääsemättömästi.

Olisiko aika puuttua näihin epäkohtiin ja antaa muutakin kuin henkistä tukea ja resurssia opettajille, jotka opettavat milloin käytävällä, milloin siivouskopissa. Kuinka kauan voidaan ajatella työtä tehtävän motivoituneena ja henkisesti hyvinvoivana ilman työhön tarvittavia välineitä, tiloja ja muita resursseja? Vaikka opettajat luonteeltaan ovat usein joustavaa porukkaa, ei tätä tule käyttää loputtomiin hyväksi. Muutakin apua tarvitaan, ja kunnan on herättävä opettajien avun tarpeeseen. On myös hyvä herätellä vanhemmat toimimaan, sillä tutkimuksemme tulokset osoittavat, että he saavat viimeistään rattaat pyörimään. Avoinuus toiminnassa kantaa pitkälle, ja kunnan rehellinen tiedottaminen edesauttaa tilanteesta itsensä löytäneitä opettajia.

Opettajien ja oppilaiden hyvinvointia tulee pitää yllä, jotta he jaksavat työskennellä väistötiloissa. Opettajien kuvaamista voimaannuttavista tekijöistä tärkeimmäksi yksittäiseksi tekijäksi nousee työyhteisö. Olisi tärkeää, että yhteisöstä pidettäisiin huoli, vaikka koulutoimintaa jouduttaisiinkin sijoittamaan eri osoitteisiin. Työyhteisön lisäksi koulun hyvä johtaminen tukee hyvinvointia väistöolosuhteissa. Väistötiloista tiloina arvostettiin eniten nuorisotiloja ja toiseen kouluun siirtymistä, jolloin arjen ei koettu muuttuvan yhtä dramaattisesti, kuin esimerkiksi parakkeihin siirtymisessä.

Tutkimuksemme tulokset antavat arvokasta kokemuksellista tietoa siitä maailmasta ja haasteista, mitä opettajat kohtaavat väistöolosuhteissa ja millaisena elämä väistötiloissa saattaa näyttäytyä. Väistöolosuhteissa opettaminen on paljastunut tutkimuksemme valossa hyvin monisäikeiseksi ilmiöksi, eikä sitä pysty selittämään yksiselitteisesti. Opettajien tarinat ovat moninaisia ja nostavat

esiin erityyppisiä haasteita. Yhteisenä ongelmana kuitenkin voidaan pitää avointa tiedottamisen puutteellisuutta, muuton järjestämistä ja väistötiloja, jotka kuormittavat opettajia ja aiheuttavat tätä kautta opettajien hyvinvoinnille merkittäviä haasteita. Tulokset osoittavatkin, että on korkea aika kohdistaa enemmän huomiota ja resursseja koulumaailmassa vallitsevaan väistötilojen aiheuttamaan problematiikkaan.

## 8.1 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus

Eettisyys on kulkenut pohdinnoissamme koko tutkimuksen ajan. Jo aineiston keruuvaiheessa olemme pohtineet aineiston hankinnan eettisyyttä. Kokemukset tutkimastamme ilmiöstä voivat olla opettajille rankkoja ja heidän kokemuksensa ilmi tullessaan heille haitaksi. Täten olemmekin joutuneet jo heti tutkimuksen alussa miettimään ratkaisuja säilyttääksemme opettajien nimettömyyden. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olemme kirjallisesti sopineet haastateltavien kanssa muun muassa haastattelujen käyttötarkoituksesta, säilytyksestä ja nimettömyydestä (Kuula 2006b, 131). Olemme myös käsitelleet aineistoa kyseisten yhteisten sopimusten mukaisesti. Olemme myös pyrkineet keräämään lainaukset niin, että ulkopuoliset eivät voi päästä selville, kuka opettaja on kyseessä.

Haastattelutilanteessa kysymykset on esitetty mahdollisimman neutraaleina, jotta emme ohjailisi haastateltavan vastauksia. Olemme pyrkineet sulkeistamaan oman kokemusmaailmamme mahdollisimman pitkälle fenomenologisen filosofian mukaisesti. (Laine 2018, 29.) On kuitenkin mahdollista, että kysymysten rakentelut eivät aina ole onnistuneet, ja olemme tahattomasti ohjanneet keskustelua kysymyksen asetteluillamme.

Haastattelua on pidetty erityisesti tutkijariippuvaisena aineistonkeruun menetelmänä. Haastattelussa fenomenologiasta nouseva sulkeistaminen ja sen rajallisuus tulee erityisen selväksi. (Kakkori 2009.) Haastattelutilanne on vuorovaiikutustilanne, jossa meidän on tutkijoina oltava läsnä. Sulkeistaminen on hyvä pitää mielessä koko tutkimusprosessin ajan ja olemme pohtineet sitä

tutkimuksen eri vaiheissa aika ajoin. Tutkijoina olemme esimerkiksi analyysivaiheessa arvioineet, millainen merkitys meillä on ollut haastattelijana ja olemmeko antaneet haastateltavan tuoda esiin omia kokemuksiaan. Myös tutkijan herkkyys ja kyky tai kyvyttömyys rakentaa luottamusta haastateltavan kanssa voidaan pitää merkityksellisenä koko fenomenologisen tutkimuksen teon kannalta, jota olemme myös tutkijoina joutuneet pohtimaan haastatteluja tehdessämme ja sen jälkeen. (Lehtomaa 2005, 174-175, 178; Perttula 1995a.)

Olemme pyrkineet tuomaan lisää luotettavuutta haastattelutilanteisiin sillä, että olemme kaksi ensimmäistä haastattelua tehneet yhdessä. Tämä on lisännyt yhteistä kokemustamme haastattelutilanteesta ja olemme saaneet yhteisen käsityksen haastattelun tavoitteista ja etenemisestä. Tästä saadun varmuuden ja yhteisen ymmärryksen varassa tehneet loput haastattelut omilla tahoillamme.

Luotettavuutta lisää myös lähtökohtaisesti tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus (Perttula 1995b, 97). Tutkimme yksilön kokemusta, joten valintamme metodin suhteen on mielestämme perusteltu, sillä fenomenologia tutkii juuri välitöntä kokemusta ja hermeneutiikan kautta pyrimme tekemään tulkintoja ja jäsentämään aineistoa teoriaan peilaten. Pyrimme ymmärtämään opettajien kokemuksia siinä kontekstissa, johon se sijoittuu, jonka vuoksi hermeneutiikka tuo tärkeän ulottuvuutensa tutkimuksemme analysointiin. (van Manen 1990, 78-79.)

Arvioinnin lähtökohtana on, että tutkimuksessa käytetään mittaamiseen mahdollistavia tutkimusmenetelmiä ja tilastollisia aineiston käsittelytapoja. Tutkittava ilmiö muunnetaan siis muuttujiksi ja muuttujat tilastollista aineistonkäsittelyä varten havaintoaineistoksi. (Perttula 1995b, 97.) Olemme litteroineet toistemme tekemät haastattelut, jotta olemme saaneet kokonaiskuvan aineistostamme. Litteroinnin kautta olemme päässeet osaksi haastattelussa vallinnutta tunnelmaa ja saaneet kokonaiskäsityksen toistemme haastatteluista ja osallistujien olemuksesta. Tämän jälkeen on ollut helpompi saada kiinni ilmauksien merkityksistä ja mielentilasta, kun olemme käsitelleet alleviivaten aineistoa ensimmäistä kertaa. Tutkimusaineiston käsittelyssä olemme käyttäneet tietokoneella Atlas.ti-analyysiohjelmaa jäsentämään aineistoamme ja lisäämään näin myös

osaltaan aineiston käsittelyämme ja analyysimme luotettavuutta (Perttula 1995b, 97).

Tutkimusprosessin tulee olla johdonmukainen, jossa tutkimuksen eri osa-alueiden välillä on selkeä looginen yhteys. Tutkijan on myös pystyttävä perustelemaan valintansa tutkimuksen eri vaiheissa. Lukijalla tulee olla käsitys tutkimusprosessin kulku ja kokonaisuus, erityisesti tutkimusaineiston analyysin konkreettisen etenemisen kuvaamisesta. (Perttula 1995b, 102.) Olemmekin metodiosiossa pyrkineet kertomaan mahdollisimman tarkasti ja kattavasti tutkimuksemme kulun. Laadullinen tutkimus ei ole täysin toistettavissa, mutta olemme kuitenkin pyrkineet kuvaamaan selkeästi, mistä tutkimuksen aikana tekemämme ratkaisut johtuvat, ja miten olemme päätyneet esimerkiksi jäsentelemään aineistoa juuri siten, kun olemme tehneet.

Kakkorin (2009) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään yleistyksiä, ja tässäkin tutkimuksessa olemme pyrkineet ymmärtämään tutkittavien merkitysmaailmaa tämän yhteiskunnan ja ajan kontekstissa. Kokemus ei ole yleistettävissä, mutta tutkimuksemme antaa uutta ja tärkeää tietoa opettajien näkökulmasta yhä kasvavaan ongelmaan väistötilojen pedagogiikasta ja opettajien hyvinvoinnista.

Tutkijalla on vastuu siitä, että tutkimukselliset toimenpiteet suoritetaan systemaattisesti tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa (Perttula 1995b, 102.) Tutkimuksen tulee olla johdonmukainen ja päätösten tulee olla loogisia tutkijan valitessa esimerkiksi metodia ja aineistonkeruu menetelmää. (Perttula 1995a.) Jo ennen aineistonkeruuta meidän on ollut tehtävä päätös, millä tutkimusmetodilla pureudumme tutkimaamme ilmiöön. Pelkästään fenomenologian keinoin emme pääsisi tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti merkityskokonaisuutta, jonka laaja ilmiömme käsittää. Puhtaan kokemuksen lisäksi, halusimme tuoda esiin väistötiloissa työskentelyn moninaiset vivahteet ja ulottuvuudet, jotka limittyvät yhteen monimutkaiseksi merkityskokonaisuudeksi. Tämän vuoksi olemme päätyneet ottamaan tutkimukseemme mukaan hermeneuttisen ulottuvuuden, jonka kautta olemme tarkastelleet väistötiloissa työskentelyn kokonaisvaltaisia kokemusten suhteita ja koko merkitysten verkostoa. (Moilanen & Rähä 2018, 51-52.)

Perttulan (1995a) mukaan tutkijan on kyettävä refleктоimaan itseään ja perustelemaan valintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Kokemuksen tutkimisessa aineisto on keskeisimmässä asemassa ja prosessi etenee tutkimusaineiston ehdoilla. Tutkimuksen tulee olla kontekstisidonnainen, joka voi tarkoittaa kahta asiaa: tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa niihin todellisuuden ominaispiirteisiin, jotka tutkimustilanteessa ovat olemassa tai, että toisen ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Tämä seikka vaatii säilyttämään yksilökohtaisuuden tutkimusprosessissa mahdollisimman pitkään. (Perttula 1995a.)

Olemmekin pyrkineet pitämään haastateltavien kertomukset ominaan mahdollisimman pitkään. Vasta tulosten raportointivaiheessa olemme jäsentäneet opettajat koodinimien taakse, kuitenkin niin, että lukija voi halutessaan seurata yhden opettajan kokemusta läpi koko tulososion. Tämä ei välttämättä ole kuitenkaan mielekästä, ja kokonaiskuva ilmiöstä saavutetaan ennemmin käsittelemällä haastateltavien kertomuksia kokonaisvaltaisesti ilmiön monisäikeisyyden vuoksi. Kokonaisuutena näistä kokemuksista olemme tulkinneet merkityskokonaisuudet, jotka muodostavat tulososion. Näistä jäsentämistämme tuloksista olemme tehneet tulkintaa teoriaan peilaten.

Perttulan (1995a) mukaan metodien yhdistäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta, mikäli ontologinen analyysi osoittaa ilmiön paljastuvan vain tutkimusmetodien yhdistämisellä, ja tätä olemme pyrkineet tuomaan esiin tutkimusamme ilmiöstä. Kahden perusteiltaan erilaisen metodiperinteen yhdistämisessä on riskinsä ja tutkijoina meidän on oltava selvillä käyttämiemme kahden metodin perustavanlaatuisista eroista ja keskinäisestä jännitteestä. (Kakkori 2009.)

Tutkijan on kokemuksia tutkiessaan oltava kriittinen tulkintoja tehdessään. Tutkijana meidän on ollut pyrittävä pitämään oma esiyymmärryksemme eli luontainen yymmärryksemme erillään tutkimukseemme osallistuneiden kokemusten maailmasta. Näin tutkijana olemme pyrkineet olemaan sekoittamatta omaa ymmärrystämme tutkittavan kokemukseen tulkitessamme tutkittavan ilmaisuja ja kokemuksia. Tavoitteena on, että tutkijana olisimme vapaita omasta

perspektiivisestä minäkeskisyydestä, vaikka se koskaan ei ole täysin mahdollista. (Laine 2015, 33-34, 37.)

Tutkijayhteistyö lisää tutkimuksen luotettavuutta, jos se lisää menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta. Usean ihmisen tulkinta ei kuitenkaan ole yhden ihmisen käsitystä luotettavampaa. Tutkimuksen tulee olla subjektiivinen eli tutkija on tutkimustyönsä subjekti. Tutkijan on reflektoitava, analysoitava ja raportoitava sen merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijalla on vastuu siitä, että tutkimukselliset toimenpiteet suoritetaan systemaattisesti. (Perttula 1995a.)

Tutkijoita tässä tutkimuksessa on kaksi, joten olemme pystyneet yhdessä tekemään tieteellistä tulkintaa ilmiöstä. Tutkimuksen kulkua koskevat ratkaisut olemme tehneet yhdessä ja meillä on ollut yhtenäinen näkemys tutkimuksemme eri vaiheista. Vaikka usean ihmisen tulkinta ei tarkoita, että tutkimus olisi luotettavampaa, koemme, että yhdessä tehdyt tutkimusta koskevat ratkaisut ovat antaneet tietynlaista varmuutta meille tutkijoina. Lisäksi tutkimus on ollut väistämättä systemaattista, sillä olemme joutuneet raportoimaan joka vaiheesta ja tekemistämme ratkaisuista tarkasti toinen toisillemme. Olemme myös pystyneet tukemaan toisiamme tutkimuksen eri vaiheissa.

Tehdyt tulkinnat nojaavat aineiston lisäksi teoriaan, ja näiden yhdistelmästä syntyvään esiyymmärrykseen (Moilanen & Rähä 2018, 51-52). Tulkinnat asioista eivät kuitenkaan ikinä ole yksiselitteisiä vaan monivivahteisia ja kerroksittaisia (Kakkori 2009), joten emme kuitenkaan voi tutkijoina olla täysin varmoja, etteikö aikaisempi oma elämism maailmamme voisi vaikuttaa aineiston jäsentelyyn ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin. On hyvä tiedostaa, että aineistosta tekemämme tulkinnat ovat meidän tulkintojamme, jotka voisivat toisten tutkijoiden tekeminä olla jotain muuta. Kokonaisuudessaan olemme pyrkineet noudattamaan tutkimuksen alusta loppuun systemaattista, eettistä ja johdonmukaista työtapaa, jolla olemme pyrkineet vahvistamaan tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuuden tasoa.



## 8.2 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimamme ilmiön laajuuden vuoksi olemme rajanneet aineiston keruuta tiukasti tutkimuskysymyksillä. Tutkimuksemme antaa uutta tietoa väistötiloista arjen ilmiönä. Monta näkökulmaa on kuitenkin rajattu pois ja jätetty käsittelemättä. Väistöolosuhteita tutkittaessa voitaisiin mennä vielä syvemmälle ja pureutua yksityiskohtaisemmin siihen, miten hedelmällinen yhteistyö kunnan, rehtorin, opettajien ja oppilaiden välillä voisi helpottaa väistöolosuhteiden haasteita.

Opettajat kokivat tuen tarpeen riittämättömäksi, joten jatkotutkimusaiheena olisikin hyvä tutkia yhteistyön yhteydessä niitä tuen muotoja, jotka keventäisivät opettajien kuormittuneisuutta ja helpottaisivat työskentelyä väistöolosuhteissa. Olisi myös mielenkiintoista lähteä tutkimaan rehtoreiden kokemuksia väistöolosuhteisiin siirtymisen ja väistössä olemisen prosessissa, sillä rehtorilta saama tuki nostettiin tärkeäksi tekijäksi tuloksissa. Johtamisen merkitys nousee myös aiemmista tutkimuksista vahvasti esiin. Ongelmien jatkuessa pitkään kouluilla ja usein historiaa vanhoissa tiloissa voidaan kuvailla hyvinkin synkästi, väistöihin siirtymisen haasteet ja lisätyöt sekä itse väistöolosuhteissa oleminen rehtorin näkökulmasta antaisi arvokasta tietoa.

Tutkimuksemme käsittelee opettajan kokemuksia väistötiloissa työskentelystä. Kokemuksen tutkimus antaa arvokasta tietoa kentältä, mutta mietityttämään jäi oppilaiden näkökulman nostaminen esiin. Tutkimustulokset herättivät meissä haastateltujen opettajien tavoin huolen oppilaiden tasa-arvon toteutumisesta. Etenkin kun opetussuunnitelman tavoitteet eivät toteudu tai jos koko alakoulu käydään väistötiloissa. Olisi mielenkiintoista tutkia pitkittäis- tai seurantatutkimuksella, miten tämä vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin tai valmiuksiin suoriutua yläkoulussa ja jatko-opinnoissa. Mitä väistön jälkeen tapahtuu? Työyhteisössä on väistöolosuhteiden myötä saattanut henkilökunta vaihtua tiuhaankin. Miten erinäisistä haasteista on selvitty ja jatkuuko yhteistyö siitä, mihin se on jäänyt ennen väistötiloihin siirtymistä? Vai onko väistöolosuhteet jättäneet

työyhteisöön jälkeensä ristiriitojen verkon? Nämä ovat kysymyksiä, joista ei tutkittua tietoa löydy.

Tutkimusta tehdessämme meidän on ollut vaikea ratkaista, mitä käsitteitä ilmiön kuvailusta käytämme. Puhuessamme väistöolosuhteista ja väistötiloista, pohjaamme nämä termit rakennuspuolen käsitteistöön. Olemme myös joutuneet todellisen haasteen eteen tehdessämme teoreettista tutkimustyötä, sillä aineistoa on hyvin vähän tarjolla Suomessa tai ulkomaisessa tutkimuskirjallisuudessa. Väistöolosuhteisiin siirtyminen, home- ja sisäilmaongelmat ovat olleet koulujemme arkea yhä enenevässä määrin useiden vuosikymmenien ajan. Työhyvinvoinnin, lääketieteen ja rakennustekniikan puolelta opinnäytetöitä sekä väitöstudiumia kyllä löytyy, mutta oppilaiden näkökulmaa ei vielä kukaan ole nostanut esiin. Jos väistöolosuhteet ovat kuitenkin näin ison joukon arkipäivää perusopetuksessa, olisiko tarpeellista jo tutkia tarkemmin pedagogisia ratkaisuja väistötiloissa ja vaikkapa kirjoittaa teos ihan omasta väistötilojen pedagogiikasta? Tarvitaanko yliopiston opettajienkoulutukseen todella kurssi siitä, miten selviytyä väistöolosuhteissa?

## LÄHTEET

- Ahlava, A. 2018. Koulu palveluna – uudenlaista oppimisympäristöä luomassa. Saatavissa: <https://aaltocre.fi/koulu-palveluna-uudenlaista-oppimisymparistoa-luomassa> Luettu: 27.3.2019.
- Ahonen, J. 2001. Ammattina Rehtori. Helsinki: Kirjapaja.
- Alahautala, T. & Huhta, H. 2018. Johda terveyttä – työnantajan opas. Helsinki: Alma talent.
- Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa Jaakkola, T. Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 620-636.
- Asiyai, R. 2014. Student's perception of the Condition of the Classroom Physical Learning Environment and its Impact on their learning and Motivation. *College Student Journal*, 48(4), 716 -725.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Bevan, M. T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research* 24 (1), 136-144.
- Cheryan, S., Ziegler, S., Plaut, V., & Meltzoff, A. 2014. Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4 -10.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Eyal, O. & Roth, G. 2011. Principals' Leadership and Teachers' Motivation: Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Educational Administration* 49 (3), 256-275.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen tutkimusraportti. Työterveyslaitos. Tampere: Yliopistopaino.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495-496.

- Harju, H. Blomqvist, S., Hämäläinen, A. & Raimoaho, A. 2018. Yle uutiset. 48 000 suomalaista lasta käy koulua väistötilassa: "Hyvää tässä on se, että nyt koulu ei ole homeessa" Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10395943> Luettu: 28.3.2019.
- Hedman, M. 2005. Arkitektur og designhögskolen i Oslo. Unipub AS. AiT e-dit.
- Heinonen, J. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Riika: Dardedze holografija.
- Hendersson, A & Rowe, DE. 1998. A healthy school environment. Teoksessa E. Marx, SF. Wooley & D. Northrop (toim.) Health is academic. A guide to coordinated health problems. New York: Teachers College Press, 96-115.
- Husserl, D. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Silvenius. Helsinki: Loki-kirjat.
- Imatran kaupunki. 2017. Toimintamalli ja ohjeet. Liite asiakirjaan Imatran kaupungin toimintamalli ja ohjeet sisäilmaongelmien hallitsemiseksi.
- Johnson, P. & Tanttu, K. (toim.) 2008. Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Porvoo: WS Bookwell.
- Judén-Tupakka, S. 2009. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Juvenes Print, 62-69.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. Aikuiskasvatus 29 (4), 273-280.
- Kattilakoski, R. 2018. Kouluntoimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 62-84.
- Kivoja, I. & Puroila, A. 2017. Alakoulun arkea lasten kertomana. Kasvatus & Aika 11(1), 41-53.

- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Oma-elämänkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto.
- Kuula, A. 2006a. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakapaino, 124-140.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. *Koulukasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laursen, P. 2006. *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 163-194.
- Leivo, M. 2010. *Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Levin, J. & Nolan, J. 2007. *Principles of classroom management: a professional-decision-making model*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Li, Y. Y. 2017. Processes and dynamics behind whole-school reform. *American Educational Research Journal*, 54 (2), 279-324.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto.
- Nuikkinen, K. 2005. *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampereen yliopisto.

- van Manen, M. 1990. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. The University of Western Ontario: The Althouse Press.
- Manka, M-L. & Manka, M. 2016. Työhyvinvointi. Helsinki: Talentum pro.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Maslowski, R. 2001. School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. Twente: University of Twente Press.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Norris, N. Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Suomentanut Tuomo Suontausta. Helsinki: Opetushallitus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Moisalo, V. 2010. Arjen johtaminen. Käytännön esimiestyötä. Helsinki: Infor.
- Mäkelä T. 2018. A design framework and principles for co-designing learning environments Fostering learning and wellbeing. Jyväskylän Yliopisto.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89-114.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Next Print.
- Opetushallitus. 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print.
- Opetushallitus. 2019. Opetussuunnitelman ydinasiat. Saatavissa: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako/perusopetus\\_nyt](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt) Luettu: 27.2.2019.
- Tikkanen, T. 2019. Hyvä sisäilma on jaksamisen ehto. Opettajalehti 1/19, 34-35.

- Ojala, U. 2007. Koulu sairastaa. Kymmenen vuoden sairauskertomus. Opettaja-lehti 3/07, 10-15.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 71-93.
- Perttula, J. 1995a. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1), 39-46.
- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavissa:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajatas/1998/19980628> Luettu: 21.3.2019.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylä: Gummerus.
- Putus, T. Länsikallio, R. & Ilves, V. 2017. Koulutus-, kasvatusta- ja tutkimusalan sisäilmastutkimus 2017. Turun yliopisto ja Opetusalan ammattijärjestö.
- Pursio, H. 2010. Strategisen työhyvinvoinnin johtamisen käytännön toimintamalli. Teoksessa M. Suutarinen & P.-L. Vesterinen (toim.). Työhyvinvoinnin johtaminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 56-66.
- Rauramo, P. 2012. Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta. Porvoo: WS Bookwell.
- Reijula, K. Ahonen, G. Alenius, H. Holopainen, R. Lappalainen, S. Palomäki, E. & Reiman, M. 2012. Rakennusten kosteus- ja homeongelmat. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu: 1/2012.
- Saloranta, S. 2017. Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävä kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 kouluissa. Helsingin yliopisto.
- Salovaara R. & Honkonen T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schein, E. H. 2004. Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Tietoja ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Suomentanut P. Rosti. Tampere: Tammer-Paino.

- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2013. Oppimista ja hyvinvointia peruskoulun arjessa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka. Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Oppaat ja käsikirjat. Tampere: Juvenes Print, 131-163.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-3709. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/pop/index.html> Luettu: 15.1.2019.
- Terävä, K. & Mäkelä-Pusa, P. 2011. Esimies työhyvinvointia rakentamassa. Tampere: Tammerprint.
- Tuominen, S. & Hellström, M. 2017. Koulukirja. Miksi koulun muuttaminen on maailman tärkein ja vaikein tehtävä? Helsinki: Otava.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa J. Tontti. Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50-81.
- Tuomi J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738 Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738#L5P37> Luettu: 17.3.2019.
- Työterveyslaitos. 2016. Kunta10 tutkimus. Saatavissa: <https://www.ttl.fi/sairauspoissaolojen-maara-ei-ena-vahene-kunnissa/> Luettu: 26.2.2019.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valtioneuvoston kanslia. 2018. Terveiden tilojen vuosikymmen. Saatavissa: <https://vnk.fi/terveet-tilat-2028> Luettu: 27.3.2019.
- Vartiainen, M. 2017. Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt. Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: Ps-kustannus, 11-35.
- Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on demand.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.



Väkevä, L. 1999. Hermeneutiikka tieteellisenä lähestymistapana. Saatavissa:  
<http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/lisuri/hermeneu.htm> Luettu:  
5.10.2018.

Yle. 2016. Ylen kysely: Sadoissa kouluissa on ollut sisäilmaongelmia. Saatavissa:  
<https://yle.fi/uutiset/3-8879339> Luettu: 27.3.2019.

## LIITTEET

### Liite 1. Suostumuslomake haastatteluun osallistuvalla

Minä olen saanut riittävästi tietoa pro gradu -tutkielmasta, joka koskee opettajien kokemuksia väistötiloissa työskentelystä sekä kokemuksia opetussuunnitelman toteutumisesta väistöolosuhteissa.

Minä olen tietoinen osallistumiseni vapaaehtoisuudesta ja voin keskeyttää osallistumiseni, milloin tahansa eikä minulla ole tarvetta perustella keskeyttämispäätöstäni.

Tutkielman tekijöillä on vaitiolovelvollisuus. Minä olen tietoinen, että haastatteluani tullaan nauhoittamaan ja aineistoa tullaan käyttämään tutkielmassa. Minä ymmärrän, että antamiani vastauksia käsitellään luottamuksellisesti koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusaineistoa säilytetään huolellisesti ulkopuolisilta suojattuna. Haastattelut kirjataan tekstitiedostoiksi, jonka sisällöstä ei tule ilmi haastateltavien tunnistamisen mahdollistavia tekijöitä. Tulosten raportoinnissa henkilötietoni eivät ole niistä tunnistettavissa. Alkuperäinen haastatteluaineisto varmuuskopioineen tuhoetaan tutkielman valmistuttua. Minä osallistun haastatteluun ymmärtäen, etteivät tutkielman tekijät luovuta henkilökohtaisia vastauksiani ulkopuolisille tahoille. Minä annan suostumukseni käyttää haastatteluani osana pro gradu -tutkielman aineistoa allekirjoittamalla tämän suostumuslomakkeen.

---

Pvm ja paikka

---

Allekirjoitus

---

Nimen selvennys

## **Liite 2. Haastattelurunko**

Nimi, ikä, työkokemus vuosina ja kauanko olet toiminut opettajana väistöolosuhteissa?

Kuinka suuren osan työurastasi olet työskennellyt väistöolosuhteissa?

Minkä takia olette siirtyneet väistöolosuhteisiin opettamaan?

### **Opetussuunnitelman toteuttamien väistöolosuhteissa:**

Millä tavoin käytät työssäsi opetussuunnitelmaa? Kertoisitko konkreettisesti?

Miten väistöolosuhteet ovat näkyneet resursseissa?

Millaisia kokemuksia teillä on väistöolosuhteista oppimisympäristönä?

Onko väistöolosuhteet vaikuttaneet pedagogisiin ratkaisuihinne?

### **Väistöolosuhteiden problematiikkaa:**

Siirtymisprosessista - miten koit muutoksen?

Millaisia haasteita väistöolosuhteissa opettaminen on tuonut opetussuunnitelman toteuttamiseen?

Ovatko väistöolosuhteet tuoneet jotain sellaista koulupäivään, josta haluaisit kertoa?

Muuttuuko opettajuus väistöolosuhteiden myötä? Millaisia muutoksia?

Oletko saanut tukea muutoksessa? Millaista tukea olisit halunnut saada?

Miten vaikuttanut työmotivaatioon? Miten koette opettajana toimisen mielekkyyden väistöolosuhteissa?

Millä tavoin väistöolosuhteissa opettaminen heijastuu henkilökunnan hyvinvointiin?

Millainen ilmapiiri teillä on työyhteisössä? Miten väistöolosuhteet näkyvät teidän työyhteisössänne?